SUGY Blandine
Promotion 2005-2007

La pédagogie différenciée : pour une réussite de tous

Cefedem Rhône-Alpes

«Un poème de VILLON, une symphonie de BEETHOVEN, un tableau de PICASSO, nous imposent, un temps, le silence, et nous empêchent de nous identifier totalement à toutes les activités qui envahissent nos vies. Et après ce silence, les choses ne sont plus tout à fait comme avant. Nous en sortons, un peu plus chargés d'humanité, un peu plus capables d'entendre la respiration des être qui nous entourent. L'art, au fond, nous révèle l'essentiel : la tendresse, l'amour, la folie, la peur… ; il nous les fait voir de telle manière que nous nous souviendrons toujours les avoir croisés sur notre chemin et que notre attention en sera multipliée ».

L'école mode d'emploi, Philippe Meirieu

Sommaire

INTRODUCTION 5

I. QU'EST CE QUI EST EN JEU DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE ? 6

1. *Les missions de l'école de musique* 6

a) La Charte de l'enseignement spécialisé de la musique de 2001 6
b) Le schéma d'orientation pédagogique 8
c) Le projet d'établissement 10

2. *Les finalités de l'enseignement musical* 11

a) Un enjeu essentiel : la réussite de tous 11
b) Permettre à l'élève de trouver sa propre identité musicale 14
c) La transmission des connaissances 17

Conclusion 18

II. LES PUBLICS DES ÉCOLES DE MUSIQUE 19

1. *Environnement socioculturel différent* 19

2. *Modes d'apprentissages différents* 21

a) Qu'est-ce qu'apprendre ? 21
b) Rythmes d'apprentissage 25
c) Profils d'apprentissage différents 28

Conclusion 32

III. LA DIFFÉRENCIATION, UNE SOLUTION POUR QUE CHACUN PUISSE S'ÉPANOUIR 33

1. Différencier les dispositifs *33*
a) Les supports 33
b) Les situations didactiques 34
c) La pédagogie de contrat 36
d) La pédagogie de projet 37
e) L'évaluation 37

2. Différencier les pratiques *38*
a) La pratique individuelle 38
b) La pratique en groupe 39
c) Repenser l'organisation des cours à l'école de musique 41

3. Différencier les esthétiques *42*
a) Transversalité 43
b) Projets interdisciplinaires 44

Conclusion *45*

CONCLUSION 46

BIBLIOGRAPHIE 47

ANNEXE 1 49

ANNEXE 2 50

ANNEXE 3 52

ANNEXE 4 54

Introduction

A l'école de musique, certains élèves réussissent, d'autres échouent.

Après cinq années d'enseignement de la flûte traversière, ce constat me dérange. Pourquoi doit-on, dans un lieu où se pratiquent des activités dites de loisir, assister à l'échec de certains ? Faire de la musique est avant tout une passion, et il semble plus logique d'associer l'idée de passion à celle de réussite et de plaisir.

A l'issue de mes deux années de formation au Cefedem Rhône-Alpes, j'ai compris que l'échec n'est pas une fatalité, et qu'il est possible de mettre en œuvre un enseignement qui permette à tous de réussir.

C'est ainsi qu'à commencé la réflexion qui m'a menée à l'écriture de ce mémoire. Je voulais réfléchir sur la possibilité d'une pédagogie qui s'adapte à chaque élève. C'est alors que j'ai entendu parler de la pédagogie différenciée. Ce mémoire propose donc d'étudier comment mettre en place ce type de pédagogie.

Pour cela, je vais commencer par une réflexion sur notre métier d'enseignant. En quoi consiste la formation d'un musicien ? Qu'est-ce qui entre en jeu dans la relation enseignante ?

Pour savoir comment mettre en place la différenciation pédagogique, il s'agira ensuite, dans un second temps, de se pencher sur les publics des écoles de musique et, bien entendu, sur les différences sociales et scolaires que l'on peut trouver chez ces publics.

Enfin, je vais tenter de donner des pistes pour mettre en place la différenciation à l'école de musique. Il existe en effet des moyens simples de varier l'enseignement qui est délivré aux élèves. Nous verrons quels aménagements cela implique dans l'organisation de l'école de musique et quelles remises en question cela demande de la part des enseignants.

En effet, faire de l'école de musique un lieu de réussite pour tous semble possible, mais est parfois encore bien loin des conceptions actuelles que chacun peut se faire de ce lieu.

I. Qu'est ce qui est en jeu dans l'enseignement de la musique ?

Avant de me pencher en détail sur les élèves, leurs différences et les types d'enseignements que l'on peut leur proposer, j'aimerais réfléchir, dans cette première partie, sur la définition de notre métier d'enseignant. Cette question est complexe, car elle n'implique pas uniquement les enseignants eux-mêmes.

En effet, comme dans toute profession, la liberté d'action n'est pas infinie et la pratique de son métier est guidée par des directives. Dans la musique, ces directives proviennent du Ministère de la culture et de la communication, qui a produit différents documents ces vingt dernières années. Nous allons tout d'abord nous pencher plus précisément sur ces documents, afin de voir quelles orientations ils donnent pour la pratique de l'enseignement musical.

Nous verrons ensuite que le métier d'enseignant est, néanmoins, loin d'être figé, et qu'il est tout à fait possible de choisir quels objectifs poursuivre avec les élèves au sein des établissements d'enseignement artistique. Cela impose, bien sûr, une réflexion préalable sur le type d'élèves que l'on souhaite former.

1. Les missions de l'école de musique

a) La Charte de l'enseignement spécialisé de la musique de 2001

En janvier 2001, le Ministère de la Culture et de la Communication rend publique la *Charte de l'enseignement spécialisé en musique, danse et théâtre*. Le but de ces réflexions est « *de rassembler les partenaires publics autour d'un projet commun pour les établissements d'enseignement artistique*[1] ». Ce document a été produit à la suite d'une concertation entre l'Etat, les professionnels et des associations d'élus. Ceux-ci reconnaissent les richesses que peut apporter un enseignement artistique dans l'éducation des enfants et des jeunes : Il « *participe à la formation de leur personnalité, développe leur culture personnelle et leur capacité de concentration et de mémoire*».

Ce document définit trois objectifs, trois axes d'orientation pour l'école de musique :

- la diversification des disciplines (musique, danse, théâtre) et l'ouverture aux nouvelles esthétiques (musiques actuelles notamment). Ces esthétiques sont inégalement réparties sur le

[1] Ministère de la Culture et de la Communication, *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001.

territoire et ne peuvent, par conséquent, prendre en compte la totalité des besoins de formation,

- l'articulation des lieux d'enseignement avec la vie artistique locale, par le biais de partenariats mais également par la prise en compte des pratiques amateures[2],
- le partenariat avec l'Education nationale.

Le souci semble être l'accès aux pratiques artistiques du plus grand nombre. Pour cela, la Charte stipule qu'une collaboration entre les établissements d'enseignement spécialisé et l'Education nationale soit envisagée au sein de programmes « musique à l'école ».

Le document met également en avant la formation des futurs amateurs. Celle-ci doit être la mission centrale des établissements d'enseignement artistiques, même si la formation des futurs professionnels n'est pas exclue. Les établissements doivent ainsi être des lieux de « *ressource* », d'« *information* » et d'« *aide à la définition de la formation de chacun* ». Ils sont également des lieux de rencontre, d'échanges et de collaboration entre groupes amateurs.

La Charte précise que les établissements d'enseignement artistique ne sont pas des lieux de formation isolés. Ils doivent accueillir des artistes extérieurs et réaliser des échanges avec les structures et association culturelles : « *Cette mission de sensibilisation et de formation ne peut se concevoir sans articulation avec la vie artistique contemporaine* ».

Elle explique aussi que les établissements d'enseignement artistique doivent contribuer à « *la réduction des inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles* ». L'introduction évoque les « *inégalités particulièrement marquées dans ce domaine* » et propose une approche territoriale et la collaboration du plus grand nombre pour y remédier. Les établissements doivent pour cela tenter de fonctionner en réseaux, en élaborant des schémas intercommunaux, départementaux et régionaux.

Enfin, cette Charte explique les responsabilités respectives du Ministère de la Culture et de la Communication, des collectivités territoriales et de l'équipe pédagogique. Un partenariat doit, là-aussi, être envisagé entre ces différents acteurs :

- <u>Le Ministère de la Culture et de la Communication</u> : C'est lui qui décide des missions à remplir et de l'organisation des enseignements, notamment par le biais des schémas d'orientation pédagogique (voir paragraphe b). Il donne son avis sur le recrutement des directeurs d'établissements et des modalités de recrutement des enseignants. Le Ministère définit également les cadres d'emploi et de rémunération des personnels et assure leur formation initiale, artistique et pédagogique, ainsi que leur formation continue. Enfin, il évalue

[2] J'accorde ici volontairement le mot « amateur » pour faire un parallèle entre ces pratiques et les pratiques professionnelles.

le projet global et le projet pédagogique (voir paragraphe c) de chaque établissement et veille à leur mise en œuvre.

- <u>Les collectivités territoriales</u> : Elles reprennent de manière plus concrète certaines fonctions du Ministère de la Culture et de la Communication, telles que le recrutement des directeurs et du personnel des établissements ainsi que l'organisation de la formation continue. Leur spécificité, par rapport au Ministère, concerne des actions plus locales, à savoir le recensement des besoins de leur population en matière d'enseignement artistique, la décision des droits d'inscription (« *selon un barème permettant l'accès le plus large possible à toutes les populations concernées, y compris les plus défavorisées* »), la mise en réseau des établissements et la prévision des partenariats.
- <u>L'équipe pédagogique</u> : Le directeur s'occupe des points cités précédemment dans les responsabilités du Ministère et des collectivités territoriales (projet d'établissement, actions de diffusion, partenariats, réseaux des écoles, recrutement du personnel et formation continue), mais de manière plus concrète, sur le terrain de son école. En tant que responsable de l'établissement, il fait le lien entre le Ministère, les collectivités territoriales, les élus et l'équipe pédagogique. Il est d'ailleurs en concertation permanente avec cette dernière, ayant pour rôle de susciter chez elle « *la réflexion et l'innovation pédagogique* ». Enfin, et toujours en concertation avec l'équipe qui l'entoure, il organise le déroulement des études et l'évaluation des élèves. Par rapport aux responsabilités des enseignants, la charte évoque toute la vie artistique qui entoure chaque enseignant, expliquant que ces activités contribuent « *à l'enrichissement des enseignements et à l'inscription du projet pédagogique dans la vie artistique* ». Enfin, les différents rôles des enseignants sur le terrain sont précisés, à savoir l'enseignant bien entendu, mais également la recherche pédagogique, les réflexions sur l'école et son fonctionnement, leur propre formation, mais surtout - et c'est là un des points clés de leur mission - le conseil et l'aide à la formulation de projets de la part des praticiens amateurs.

Le document conclut en rappelant la nécessité de la collaboration entre ces trois niveaux d'action, qu'elle nomme « *partenariat généralisé* ». Tout cela s'articule autour du projet de décentralisation culturelle.

b) Le schéma d'orientation pédagogique

Dans la charte, il est expliqué que les missions pédagogiques doivent être cohérentes avec les schémas d'orientation proposés par l'Etat.

L'organisation des écoles de musique a été marquée, ces 25 dernières années, par la publication de 4 grands schémas en provenance du Ministère de la Culture, le 5ème étant en cours de finalisation. C'est ainsi que la Direction de la Musique et de la Danse propose en 1984, 1991, 1992, 1996 et donc 2006 (parution d'un premier document de travail), des orientations pour l'organisation pédagogique des

écoles de musique et de danse. Cependant, selon les schémas, les orientations sont très diverses, l'accent étant mis sur des points différents.

Le schéma de 2006 étant, par son caractère non-officiel, encore très peu diffusé dans les lieux d'enseignement, c'est celui de 1996 qui fait encore référence. En voici les grandes lignes :

- L'enseignement dispensé dans les écoles de musique doit être riche et diversifié. Au niveau de la musique, il doit inclure les styles classiques, contemporains, traditionnels, anciens et jazz. L'enseignement des musiques actuelles ne sera évoqué que dans la Charte de 2001 (voir paragraphe a).
- La pratique amateure doit être le principal axe d'enseignement, mais la formation des futurs professionnels est également envisagée.
- La prise en compte des publics, de leur diversité et de la variété de leur demande semble être une grande préoccupation. Les établissements d'enseignement artistique doivent donc se soucier de la diversité et de la qualité de l'offre proposée.
- L'organisation des études musicales se fait en cycles, ces derniers pouvant être de durée variable pour s'adapter au rythme d'acquisition des élèves. Les cycles s'organisent autour d'objectifs bien spécifiques.
- L'établissement fonctionne sur une collaboration étroite entre le directeur, le conseil d'établissement et le conseil pédagogique. Les enseignants sont appelés à coordonner leurs activités. Le règlement intérieur et le règlement des études sont une manière de clarifier le fonctionnement des établissements, et de permettre à l'ensemble des usagers d'en avoir connaissance.
- L'évaluation a fonction d'orientation, de vérification et de réorientation des élèves. S'appuyant sur le respect des vitesses d'acquisition et du rythme d'évolution de chacun, son objectif est la formation de musiciens complets. Elle s'appuie à la fois sur le dossier de l'élève et sur les examens de fin de cycle.

Il est intéressant de noter que ce schéma, contrairement aux précédents, ne s'appelle plus « schéma directeur », mais « schéma d'orientation pédagogique ». Le Ministère de la Culture semble ainsi vouloir donner aux équipes pédagogiques une plus grande marge de manœuvre dans la gestion des écoles de musique, en les « orientant » plutôt qu'en les « dirigeant ».

Le *Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement de la musique dans les conservatoires*, dont un document de travail est paru en juillet 2006, semble garder le même type de démarche, évoquant les enjeux et les principes du projet d'établissement. Il rappelle également l'importance du travail en équipe pédagogique et de la collaboration avec les divers partenaires qui entourent l'école de musique. Enfin, la description des différents cadres études semble être plus détaillée que dans les précédents schémas et axée sur le cycle d'orientation professionnel initial (CEPI) qui se met progressivement en

place dans les écoles de musique, le 3ème cycle traditionnel étant qualifié de « *ressource pour les pratiques amateurs*[3] ».

c) Le projet d'établissement

Dans la *Charte de l'enseignement spécialisé en musique, danse et théâtre*, la description des missions de service public des établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre se termine par l'évocation du projet d'établissement. Ce dernier doit décrire les modalités de mise en œuvre de ces missions.

Le projet d'établissement est une notion assez récente qui donne une autre dimension au métier d'enseignant. En effet, celui-ci étant élaboré en lien avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, les enseignants peuvent s'impliquer dans la vie musicale de l'école. Cela montre également qu'une réelle réflexion sur l'enseignement est engagée. Je peux en témoigner suite aux débats auxquels j'ai pu participer cette année au sein d'une équipe pédagogique, dans l'une des deux écoles où j'enseigne, dans laquelle nous nous sommes réunis de nombreuses fois pour discuter de chaque point devant figurer dans notre futur projet d'établissement, actuellement en cours d'élaboration. Ces débats ont parfois été très houleux, ce qui révèle d'importants désaccords entre les différents enseignants sur les finalités de leur métier. Cependant, cela signifie que les enseignants s'interrogent sur leurs missions et s'impliquent dans la vie de l'établissement.

Dans les *Actes des journées d'études* consacrés à *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*[4], un groupe de travail donne une définition du projet d'établissement. Rapportée par Eric Sprogis, directeur du CNR de Poitiers, cette définition me semble bien résumer son intérêt et ses objectifs :
« Le projet d'établissement définit, à partir d'une analyse de l'offre et de la demande supposée, les missions de chaque école, ses moyens, ses objectifs, les partenariats internes et externes, les modalités d'évaluation (pas seulement celle concernant les élèves, mais aussi celle de l'activité de l'établissement), les marges d'autonomie de chaque partenaire. Mais pour être opérationnel, le projet d'établissement doit s'appuyer sur des missions clairement définies par les responsables politiques (l'Etat et les élus locaux), et impliquer réellement tous les acteurs de l'établissement (directeur, professeurs, élèves, parents).

---

[3] Ministère de la Culture et de la Communication, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, *Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement de la musique dans les conservatoires*, document de travail du 07-06-2006.

[4] L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique : Actes des journées d'études d'avril 2000 -Tome 1-, pp. 67-68.

Le projet d'établissement, enfin, établit sans ambiguïté, l'école de musique comme un établissement d'action culturelle, ancré dans le tissu culturel de son aire géographique de rayonnement, sur le triple plan de la formation, de la diffusion et de la création. Il faut certainement ajouter -mais le débat reste ouvert- la question de son action sociale ».

2. *Les finalités de l'enseignement musical*

La *Charte de l'enseignement spécialisé en musique, danse et théâtre*, les schémas directeurs et le projet d'établissement déterminent des grands axes d'orientation pour l'organisation des écoles de musique et de l'enseignement musical. Cependant, ce ne sont que des éléments qui, à mon avis, restent en surface par rapport à la vraie question que pose notre métier d'enseignant : qu'est-ce que former un musicien ?

Pour moi, les finalités de l'enseignement musical s'articulent autour de trois points :

- la réussite de tous,
- l'identité musicale de l'élève,
- la transmission de connaissances.

a) Un enjeu essentiel : la réussite de tous

Que signifie réussir ? D'après le dictionnaire, réussir serait « *avoir une issue satisfaisante, heureuse* » ou « *avoir du succès dans ce qu'on entreprend*[5] ».

➢ Réussir ou « *trouver une issus satisfaisante* »

Dans la première définition, le mot « *issue* » me semble important à relever. En effet, il souligne que la réussite n'est pas uniquement un événement qui concerne l'instant (moment de l'évaluation par exemple) mais un événement qui se projette dans l'avenir. La réussite des élèves serait alors observable une fois que ceux-ci aient quitté l'école de musique.

On constate en effet que le nombre d'élèves qui continuent une pratique musicale lorsqu'ils sortent de l'école de musique est très faible, ce qui signifie un échec important de l'enseignement musical.

Les enseignants de la musique sont très préoccupés par la réussite de leurs élèves, car ils pensent que celle-ci est caractéristique de leur enseignement et donc de leur propre réussite professionnelle. Il est assez impressionnant de voir combien d'enseignants se sentent en situation d'évaluation lorsqu'un jury

---

[5] *Dictionnaire Universel André*, Hachette, 1993.

extérieur est invité pour les examens de ses élèves. Cela va même parfois jusqu'à une situation de compétition avec des collègues lorsqu'il y a plusieurs professeurs pour une même discipline.

Hors, une fois que l'élève quitte la classe ou l'établissement, l'enseignant n'a que très rarement connaissance de ce que devient la pratique musicale de son ancien élève.
Pourtant, l'essentiel, dans l'enseignement musical, n'est pas ce qu'apprend l'élève, mais bien ce qu'il en fait par la suite. Effectuer de nombreuses années d'études, souvent laborieuses et contraignantes, pour ne plus pratiquer la musique ensuite est bien dommage et regrettable et un enseignement utile serait celui qui donne à l'élève le moyen de continuer ensuite, sans professeur, sa pratique musicale. Pour cela, deux directions me paraissent nécessaires à développer : l'autonomie et l'envie de jouer à plusieurs.

L'autonomie

La notion d'autonomie est très présente dans le Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement de la musique et de la danse de 1996, en particulier dans la définition des objectifs de chaque cycle :

«*Le deuxième cycle prolonge et approfondit les acquis du premier cycle dans une perspective d'équilibre entre les différentes disciplines, tout en favorisant chez l'élève l'accès à son autonomie musicale*[6] ».

«*Le troisième cycle prolonge et approfondit les acquis des cycles précédents, dans le but d'une pratique autonome*[6] ».

On observe même une évolution dans le processus d'autonomisation entre le deuxième et le troisième cycle, passant de « l'accès à son autonomie musicale » à « une pratique autonome ». Il est toutefois regrettable que ce processus ne commence qu'en deuxième cycle, d'autant plus que le même schéma dit que le premier cycle peut « *être une fin en soi*[5] ». Cela signifie t'il qu'un élève qui abandonne avant d'entrer en deuxième cycle - et il y en a beaucoup ! - n'a aucune autonomie et n'est donc pas capable de poursuivre seul sa pratique musicale ?

L'autonomie est donc une fin en soi dans les orientations que donne le schéma, mais malheureusement une capacité qui n'est censée être acquise qu'une fois les trois cycles d'enseignement achevés. Cette conception me pose problème, car le nombre d'élèves qui arrivent en fin de troisième cycle est extrêmement faible. Hors, il me semble dommage que l'accès à une pratique autonome ne soit réservée qu'à ces quelques élèves.

---

[6] *Ministère de la Culture, Direction de la musique et de la danse, Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*, 1996.

L'envie de jouer à plusieurs

Susciter l'envie de jouer à plusieurs est une notion fondamentale pour que l'élève puisse continuer à avoir une pratique musicale en dehors de la structure dans laquelle il a fait son apprentissage. En effet, ce n'est pas seul, chez lui face à sa partition, que l'élève va continuer à jouer lorsqu'il aura quitté la structure qui lui a fourni son enseignement. Cette habitude de jeu à plusieurs est, bien entendu, prévue dans les cursus d'enseignement de la grande majorité des établissements. Elle apparaît d'ailleurs dès le premier schéma directeur de 1984 : « *Le département pédagogique doit permettre aux élèves de bénéficier d'un enseignement plus riche, ouvert aux échanges avec les disciplines voisines et faisant une large place aux activités collectives*[7] ».

Cependant, sur le terrain, on constate que :

- La pratique collective ne commence que très rarement en premier cycle, alors qu'il me paraît nécessaire que cet apprentissage se fasse dès les premiers contacts de l'enfant avec la musique. En effet, jouer avec d'autres apporte énormément à l'élève (travail de l'écoute, de l'interprétation, etc.) mais est également pour lui source de motivation. Pourquoi attendre le deuxième cycle pour profiter de tous ces bénéfices qu'apporte le fait de jouer à plusieurs ?
- La pratique collective se déroule trop souvent au sein d'une même esthétique, voire d'une même classe d'instruments, les échanges n'étant ainsi pas favorisés dès le début de la pratique instrumentale (j'y reviendrai plus loin).

Ces deux points ne sont tout de même pas irréversibles, et même si l'institution ne le prévoit pas, le professeur peut organiser des échanges entre ses propres élèves et avec les élèves de ses collègues. Pour cela, une collaboration entre enseignants est, bien sûr, nécessaire.

L'autonomie et l'envie de jouer à plusieurs sont donc deux notions fondamentales à transmettre dans l'enseignement, car celles-ci sont garantes de l'épanouissement de l'élève. La définition du verbe « réussir » donnée par le Dictionnaire évoque l'idée d'une issue « *satisfaisante* » et « *heureuse* ». Hors, il me semble que l'épanouissement de l'élève doit être également un principe fondamental de l'enseignement. Pour cela, l'équipe pédagogique doit être à l'écoute de chaque élève et ouverte sans cesse au dialogue avec celui-ci.

- **Réussir ou « *avoir du succès dans ce qu'on entreprend* »**

L'idée de réussite est également très fréquemment associée à celle de niveau, ce qui fait malheureusement souvent de l'école un lieu de sélection permanente. La vie étant déjà faite

[7] Ministère de la Culture, Direction de la musique, *Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique*, 1984.

constamment de moments de sélection, il serait souhaitable que l'école de musique soit justement un lieu où tout le monde puisse réussir. C'est alors la deuxième définition du Dictionnaire Universel André qui entre en jeu : Réussir, c'est « *avoir du succès dans ce qu'on entreprend*[5] ». Il y a deux objets à prendre en compte dans cette définition :

- « avoir du succès », ce qui signifie ne pas être en situation d'échec,
- « dans ce qu'on entreprend », ce qui signifie que l'entreprise peut être différente d'un individu à l'autre.

Ces deux idées nous amènent à repenser l'évaluation, trop souvent inadaptée à l'école de musique.

Dans *Qu'est-ce qu'apprendre*, Olivier Reboul classe l'évaluation parmi les pouvoirs de l'enseignant : « *Le pouvoir d'évaluer, qui comporte à la fois la notation et l'appréciation qualitative, est encore plus lourd de conséquences*[8] ».

Il distingue deux types d'évaluation :

- L'évaluation « sociale », qui est celle des examens et des concours,
- L'évaluation « pédagogique » ou « formative » qui est au service de l'élève.

La première est ponctuelle et porte sur un résultat final alors que la seconde est continue et porte sur une progression. L'évaluation formative est, bien sûr, celle qui s'adapte à chaque élève et au parcours de chacun : « *elle intervient à toutes les étapes de l'enseignement pour faire le point, trouver de nouveaux exercices, voire de nouvelles méthodes, adaptés aux difficultés de l'élève*[9] ». Ce type d'évaluation permet donc d'aider l'élève à surmonter les difficultés qu'il rencontre. Son grand pouvoir vient du fait qu' « *elle considère les erreurs non comme des motifs d'expulsion, mais comme "des moments dans la résolution du problème"*[10] ».

Mettre en place ce type d'évaluation implique beaucoup de changements au niveau de la pédagogie employée dans les établissements. J'en parlerai plus loin.

b) Permettre à l'élève de trouver sa propre identité musicale

Lorsqu'un élève arrive à l'école de musique, il peut être porteur ou non d'un projet. Lorsque ce projet est défini, l'école doit tout mettre en œuvre pour aider l'élève à l'aboutir. Cette notion est essentielle car le projet est l'élément qui va créer chez l'élève le désir d'apprendre. C'est également ce qui va lui permettre de trouver son identité musicale.

---

[8] Reboul, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Presses Universitaires de France, 1980, 9ème édition avril 2001, pp. 138-139.

[9] Reboul, Olivier, *id.*, p. 139.

[10] A la page 139 de son livre *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Olivier Reboul cite Gilbert de Landsheere et son *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, 1979.

Mais dans la plupart des cas, les élèves n'ont qu'une ébauche de projet ou pas de projet du tout. Le rôle de la structure d'enseignement est alors d'aider l'élève à formuler son projet, à définir sa demande.

Les enfants entendent beaucoup de musique dans leur environnement social, scolaire ou familial. Ils sont donc confrontés à de nombreux styles avant même de franchir les portes de l'école de musique. L'enseignant, lui, est très (trop…) souvent un spécialiste de la discipline qu'il enseigne, ce qui le conduit fréquemment - et parfois involontairement - à influencer l'enfant dès le début vers un style bien spécifique. L'apprenant se retrouve donc en position confortable d'apprentissage, avec un professeur expert dans la discipline, qui peut répondre à toutes ses interrogations concernant cette discipline, mais tous deux ne réalisent pas que cette spécialisation précoce est un danger pour la suite. En effet, en agissant ainsi, l'enseignant et la structure ferment des portes à l'élève sur des terrains que ce dernier aura peut-être envie d'explorer un jour. Par exemple, un élève qui débute le piano classique peut progresser très vite, devenir un très bon musicien, mais s'apercevoir plusieurs années après qu'il existe d'autres moyens d'expression (autres styles, autres instruments) qu'il aimerait pouvoir « toucher du doigt ». Il peut alors se retrouver confronter à de grandes difficultés, comme par exemple le jeu sans partitions ou la lecture de grilles harmoniques.

Il apparaît donc indispensable de réfléchir sur la manière dont on guide un enfant ou un adulte qui arrive à l'école de musique, la façon dont on va gérer son « entrée en musique ».

Le rôle de l'enseignant est alors de guider l'enfant dans sa découverte pour que celui-ci trouve sa voie. Au niveau de la structure, il est intéressant de se pencher sur le premier cycle car c'est indubitablement ce dernier qui conditionne de nombreuses années de pratique. L'équipe pédagogique doit donc accorder une place particulière dans les réflexions qui entourent ce premier cycle. Doit-on en faire un cycle de spécialisation ? Quels dispositifs met-on en place pour que l'élève puisse se situer par rapport à son instrument et par rapport au parcours musical qu'il est en train d'entamer ?

Le choix de l'instrument est bien souvent arbitraire et dépend de facteurs extérieurs aléatoires. On entend trop souvent dire « tu devrais faire du piano car on en a un à la maison », ou bien « si tu faisais du hautbois, ta tante qui en joue déjà pourrait t'aider à travailler », etc. Pour pallier cela, il existe heureusement, dans de nombreuses écoles de musique, des moments de découverte des instruments. Ces dispositifs de découverte peuvent prendre plusieurs formes :

- Ce peut être une présentation des instruments de la part des professeurs devant une classe de formation musicale ou d'éveil musical. Ce type de présentation se réduit malheureusement trop souvent à une démonstration des possibilités de chaque instrument, ce qui est généralement trop abstrait pour de jeunes élèves. Même si elle est bien faite (sous la forme d'une histoire ou d'un conte par exemple), cette présentation est le plus souvent uniquement

visuelle, et l'enfant ne peut que très rarement toucher l'instrument ou essayer d'en jouer. Un premier contact tactile est pourtant bien plus parlant pour l'enfant qu'un simple contact visuel.

- On assiste de plus en plus souvent à des découvertes d'instruments sous la forme de cours d'essai. Cette forme de contact semble plus intéressante que celle que je viens de décrire, même si l'idéal serait qu'elle lui fasse suite. En effet, l'élève n'essayera pas tous les instruments, et là encore, un choix doit être fait. La manière dont sont gérés ces cours d'essai est ensuite déterminante dans le choix futur de l'enfant. Combien d'instruments peut-il essayer ? Combien de temps ? Cela demande, bien sûr, un aménagement dans l'emploi du temps de l'enseignant, voire des heures supplémentaires que ce dernier n'est pas toujours prêt à faire sur une partie de l'année. Hors, il s'agit là des futurs élèves de l'école de musique, ce qui, à mon avis, mériterait qu'on s'y attarde un peu plus…

Un problème se pose tout de même avec ces découvertes d'instruments : la notion de style est très rarement prise en compte. L'élève aura ainsi la possibilité d'essayer la clarinette ou la guitare, mais presque toujours dans le but implicite d'en suivre ensuite un enseignement classique. Je n'ai encore jamais entendu parler d'écoles qui font découvrir le jazz ou les musiques traditionnelles dès l'arrivée de l'enfant à l'école de musique. Dans les structures d'enseignement public, on considère trop souvent que ces musiques sont réservées à des personnes ayant déjà pratiqué un instrument de manière classique. Il n'y a donc pas d'enfants très jeunes dans ces classes, ce qui pose un problème d'équilibre dans les écoles. Des tentatives sont tout de même réalisées pour essayer de pallier ce problème de choix du style de musique. Penchons-nous par exemple sur les essais faits à l'Ecole Nationale de Musique de Villeurbanne.

<u>L'exemple de Villeurbanne</u> :

Lorsqu'il arrive à l'école de musique, un élève ne débute pas forcément un instrument, mais un groupe d'instruments. Par exemple, un élève qui débute la percussion aura un cours d' « inter percussion », avec trois professeurs qui enseignent chacun leurs spécialité (percussions classiques, percussions africaines et percussions cubaines par exemple). L'élève a donc un professeur par trimestre, pendant deux ans, ce qui lui permet de choisir ensuite sa dominante, et surtout son style de musique. Cela fonctionne également avec la voix et la guitare, par exemple, même si cela est souvent moins facile pour des raisons d'organisation pratique du côté de l'école.

Ce type d'entrée en musique, qui semble fonctionner pour quelques instruments, est beaucoup plus ouvert qu'une entrée habituelle, d'autant plus que celle-ci ne fige pas d'emblée l'élève dans un style de musique. De plus, la durée de cette découverte est assez longue (deux ans), ce qui évite de fermer trop tôt des portes à l'élève. Il reste maintenant à étudier comment ouvrir ce système aux autres groupes d'instruments, et surtout comment mettre en place ce type de pratique dans des écoles de plus petite taille, municipales ou associatives.

Enfin, s'il y a bien un élément qui permette à l'élève de trouver sa propre identité musicale, c'est un accès le plus rapide possible à l'autonomie. J'en ai déjà parlé plus haut et n'y reviendrai donc pas en détail, mais c'est effectivement une pratique autonome, dans laquelle l'élève peut s'affranchir de l'aide d'un ou plusieurs professeurs, qui lui permet de revendiquer ses propres choix, esthétiques et musicaux, sa propre démarche artistique. Cela ne signifie pas que l'élève doit pouvoir se passer de son professeur dès le premier cycle ; c'est au contraire grâce à lui qu'il va pouvoir continuer de progresser. Mais s'il quitte l'institution, l'élève doit avoir acquis un minimum d'éléments lui permettant de continuer seul sa pratique musicale. L'enseignant doit se positionner par rapport à l'élève comme une personne ressource pour l'aider à réaliser son projet, et accepter que son élève puisse faire sans lui tout ou partie des apprentissages.

c) La transmission des connaissances

Je termine volontairement par cette composante de l'enseignement qu'est la transmission des connaissances, car celle-ci est trop souvent considérée par les enseignants comme étant l'unique paramètre en jeu dans la transmission. Rappelons, au passage, qu'il existe un nombre important d'apprentissages que réalise l'élève sans que ceux-ci aient été anticipés par l'enseignant. Il s'agit d'éléments que l'élève apprend sans que le professeur ne les ait enseignés. C'est ce que Philippe Perrenoud appelle le *curriculum caché*. Il en dit la chose suivante : « *Tous les enseignants n'ont pas conscience de tous les apprentissages que tous les élèves font à l'école*[11] ». La transmission des connaissances est donc bien la base de l'enseignement, mais est loin d'en être l'unique composante.

Dans *L'école mode d'emploi*, Philippe Meirieu donne cinq affirmations concernant l'enseignement. La deuxième d'entre elles est la suivante : « *La fonction de l'école est bien la transmission des savoirs*[12] ». Il dégage ensuite quatre grands types de savoirs :

1) L'acquisition de capacités méthodologiques,
2) l'acquisition de compétences permettant à l'élève de comprendre et maîtriser son insertion dans l'histoire,
3) le développement de ses facultés créatrices,
4) la capacité d'effectuer des choix professionnels de la manière la plus lucide qui soit.

Il serait souhaitable que l'enseignement en école de musique soit centré sur le troisième type de savoir, tout en prenant en compte les trois autres, qui ont pour mission de conduire l'apprenant vers son autonomie.

---

[11] Perrenoud, Philippe, *Curriculum, le formel, le réel, le caché*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1993, paragraphe 3.1.

[12] Meirieu, Philippe, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF, 1985, 12ème édition septembre 1995, p. 88.

Olivier Reboul, lui, considère l'acte de « faire apprendre » comme une intention de la part de l'enseignant, mais souligne que cette intention est aussi propre à l'institution enseignante. Cependant, il précise que l'on ne peut réduire cette intention à une transmission des savoirs, car « *Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité*[13] ». Enseigner implique donc de « *faire faire* » à l'élève.
Toutes ses considérations nous amènent à réfléchir sur l'activité de l'élève dans la situation d'enseignement. Cette activité est nécessaire à tout apprentissage et garantit le processus d'autonomisation, car elle permet à l'apprenant d'être acteur de sa formation et non de la subir. On a alors à faire à un enseignement centré sur l'apprenant et non sur le savoir. Cet enseignement doit être vivant, c'est-à-dire permettre à l'apprenant de tâtonner pour s'approprier les savoirs et les savoir-faire.

L'enseignement a donc bien pour objet la transmission des connaissances, mais en rester là ne suffit pas. La manière dont l'enseignant transmet ses connaissances est fondamentale pour le devenir de l'élève.

Conclusion

La question des éléments qui entrent en jeu dans la formation d'un musicien est relativement complexe et demande une grande réflexion de la part des enseignants.

Des documents officiels, tels que La *Charte de l'enseignement spécialisé en musique, danse et théâtre* et les schémas d'orientation ont pour but de guider les directeurs et les enseignants des écoles de musique, qui adaptent ces directives à leur propre école de musique par le biais du projet d'établissement.

Mais cela ne suffit pas. Ces documents servent de guide, mais ne doivent pas empêcher les enseignants de réfléchir sur la vraie finalité de leur métier : la formation des musiciens.

Du côté des élèves, cela rejoint les notions de réussite, d'identité musicale, d'autonomie, de pratique collective et d'apprentissage des connaissances.

Du côté des professeurs, la question se pose dans le travail en équipe. Cette question peut parfois toucher de près celle des valeurs, ce qui rend la réflexion plus compliquée encore. L'important est, à mon sens, de chercher un équilibre entre la qualité de la formation dispensée et l'ouverture proposée.

Cependant, nous allons voir que les élèves sont très différents les uns des autres, que ce soit de part leur environnement socioculturel ou leur modes d'apprentissage, ce qui rend le travail en équipe à la fois passionnant mais très difficile si on veut que celui-ci soit profitable pour tous les élèves.

---

[13] Reboul, Olivier, *id.*, pp. 101-102.

II. Les publics des écoles de musique

Si, en tant qu'enseignant, on veut tenter de proposer un enseignement qui permette à chaque élève d'y trouver son compte, il me semble indispensable de mener au préalable une réflexion sur les publics des écoles de musique, car c'est en connaissant les caractéristiques de ces publics qu'il devient possible de proposer un enseignement adapté.

Même si, nous le verrons plus loin, les publics qui fréquentent les écoles de musique ne sont pas le reflet du monde extérieur, il y a tout de même des différences significatives entre les individus, que ce soit de part l'environnement socioculturel dont ils sont issus, ou que ces différences proviennent de leurs modes d'apprentissage.

1. Environnement socioculturel différent

Les enquêtes réalisées sur les publics des écoles de musique montrent que selon leur famille et le milieu social dont ils sont issus, les enfants n'ont pas les mêmes chances d'accès à un enseignement artistique en école de musique. Cela dépend de plusieurs facteurs. Pour tenter de les définir plus précisément, j'ai choisi de m'appuyer sur l'étude menée par Antoine Hennion, Françoise Martinat et Jean-Pierre Vignole sur *Les conservatoires et leurs élèves*[14]. Cette enquête date de 1983, mais il n'y en a pas eu d'autres depuis. De plus, cette étude est très complète et prend en compte de nombreux paramètres. Voici les principaux facteurs de différences qui interviennent sur l'accès à l'école de musique :

- L'image sociale que donne la pratique instrumentale peut être différente d'un milieu à l'autre. Ainsi, dans les milieux socialement aisés, la pratique de la musique est associée à une image élitiste, à un haut niveau ; la pratique musicale est considérée comme un élargissement de la culture de l'enfant. En revanche, dans les milieux plus populaires, la pratique instrumentale ne correspond pas à la culture pratiquée ; elle se retrouve perçue comme un moyen d'ascension sociale.
- Le rapport au savoir est également différent. Dans les milieux populaires, la représentation de l'apprentissage est plutôt « utilitaire » alors que celle-ci est plus « culturelle » dans les milieux socialement aisés.
- L'aspect financier est également un facteur d'inégalité dans la pratique musicale. En effet, les tarifs pratiqués peuvent être un frein à l'inscription d'un enfant issu des milieux populaires, même si la pratique du quotient familiale tend à minimiser ces différences d'accès. Le prix

---

[14] Hennion, Antoine, Martinat, Françoise et Vignole, Jean-Pierre, *Les conservatoires et leurs élèves : rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'état*, La Documentation française, Paris, 1983.

d'achat des instruments de musique s'avère parfois être également un obstacle à l'accès à l'enseignement artistique.

- Enfin, on constate que beaucoup de musiciens sont issus de milieux où il y a déjà des musiciens. Dans leur rapport, Antoine Hennion, Françoise Martinat et Jean-Pierre Vignole constatent que « *près de 2/3 des élèves sont issus d'une famille où se pratique effectivement un instrument de musique* ». Voici ce que donnent les résultats de l'étude à laquelle ils ont procédée.

Sur la case départ...

. La musique dans la famille. Les élèves se répartissent ainsi (1) :

- Père ou mère musicien professionnel	4)	
- Père ou mère musicien amateur "pratiquant" (2)......	26)	63
- Un membre de la famille musicien "pratiquant"	33)	
- Parents non "pratiquants" mais mélomanes	28	
- Parents (au mieux...) indifférents à la musique	9	

Ces facteurs ont de nombreuses conséquences sur la pratique musicale de l'enfant, dont les plus signifiantes sont :

- L'âge d'arrivée à l'école de musique peut être très variable. En effet, dans les milieux socialement aisés, on s'aperçoit que les enfants débutent généralement plus jeunes, l'accès à la culture étant très tôt une préoccupation de la part des parents. Cela est d'autant plus marqué pour les enfants issus de milieux où l'on pratique déjà la musique, car les parents pensent qu'il faut commencer très tôt pour avoir une chance de réussir à l'école de musique.
- Le choix de l'instrument est souvent lié à des facteurs sociaux. Hormis l'inégalité du prix des instruments (un piano ne s'acquiert pas aussi aisément qu'une guitare), on s'aperçoit que ce choix peut-être profondément lié à la conception qu'ont les familles de l'école de musique. Ainsi, dans les milieux socialement aisés, on s'aperçoit que la pratique instrumentale s'oriente plus facilement vers les instruments à cordes ou le piano, ces instruments étant directement liés à une certaine image élitiste de la musique. A l'inverse, les enfants issus de milieux populaires se tournent plus facilement vers les instruments de la famille des cuivres ou des percussions.
- La volonté de débuter une pratique musicale peut être plus ou moins délibérée de la part des enfants. On a ainsi très souvent, dans les catégories socialement aisées, des enfants qui sont forcés par leurs parents à faire de la musique. Cette contrainte de la part des parents est beaucoup moins présente dans les catégories plus populaires, chez qui ce type d'enseignement est jugé beaucoup moins indispensable. Cette composante peut sembler être un détail pour la

suite, alors que ce n'est pas du tout le cas. Il me semble important que l'enseignant connaisse le plus tôt possible les raisons de son élève à être en face de lui.

- Le parcours de chaque enfant est différent, mais on constate qu'il est profondément lié à son origine sociale. En effet, il est très souvent lié à la conception qu'ont ses parents de l'école de musique (« utilitaire » ou « culturelle »). Les enfants des milieux socialement aisés et ceux issus des milieux populaires ont donc des projets qui sont souvent de natures différentes, ce qui conduit les enseignants à adapter leur enseignement en fonction de la nature de ces projets.

Enfin, ces facteurs font que la présence des différents milieux sociaux à l'école de musique est très inégale. Elle n'est donc pas le reflet de la réalité extérieure (voir tableau Annexe 1).

2. Modes d'apprentissages différents

Je vais essayer maintenant de mettre en évidence les différences que l'on peut trouver entre les élèves dans la manière d'apprendre. Pour cela, il me paraît nécessaire de définir au préalable ce qu'est l'apprentissage et comment celui-ci se déroule.

a) Qu'est-ce qu'apprendre ?

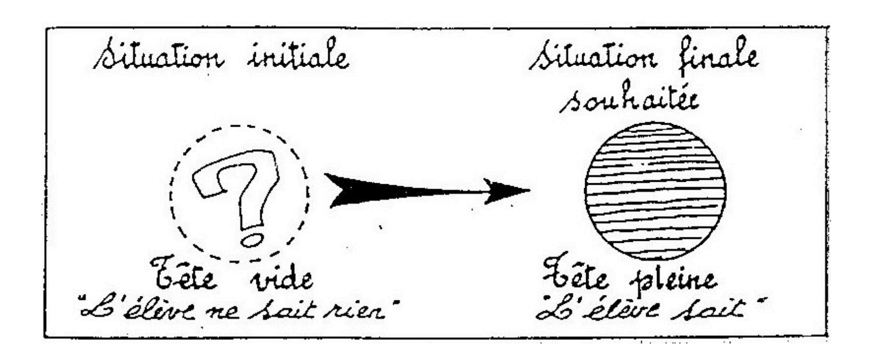
Il serait bien ambitieux de vouloir, en un chapitre, répondre à cette question qui pourrait faire à elle seule l'objet d'une étude approfondie. Néanmoins, je vais tenter de dégager les principaux mécanismes qui entrent en jeu dans l'apprentissage, en partant des « *Trois modèles pour enseigner* » que décrit Jean-Pierre Astolfi dans « *L'école pour apprendre*[15] ».

➢ Le modèle transmissif

Dans ce type d'enseignement, l'idée est la transmission des connaissances, de l'enseignant vers l'apprenant. Le schéma de communication est de type « *émetteur / récepteur*», l'élève étant un récepteur passif. Sa tête est considérée comme un « *contenant* » dans lequel le « *contenu*» vient s'imprimer. L'erreur n'a pas sa place dans ce type d'apprentissage, celle-ci devant être naturellement évitée. Si elle survient tout de même, elle « *relève de la responsabilité de l'élève ».* Le modèle transmissif peut être illustré de la manière suivante[16] :

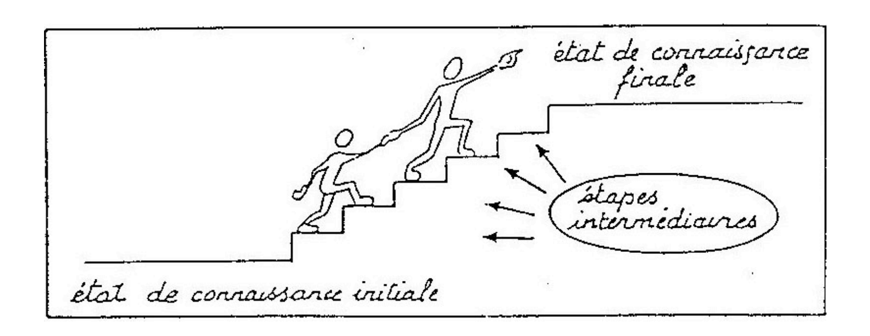
[15] Astolfi, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, ESF, 1993, 2ème édition, pp. 123 à 130.

[16] Astolfi, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, ESF, 1993, 2ème édition, p. 131 (Illustrations extraites de Gilbert Arsac, Gilles Germain, Michel Mante, *Problème ouvert et situation-problème,* Villeurbanne, IREM de Lyon, 1988).



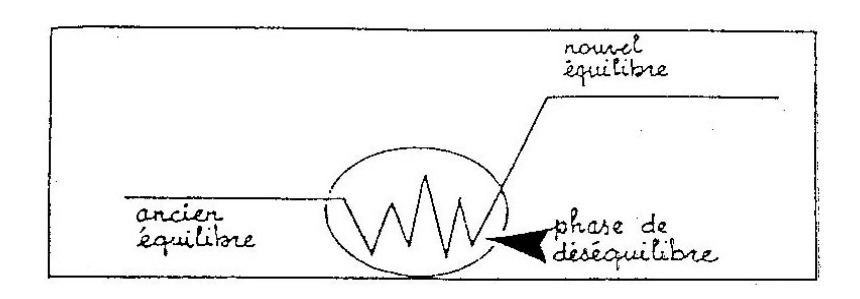
➢ Le modèle behavioriste

Introduite par Burrhus Skinner, ce type de pédagogie est basé sur le fait que les structures mentales sont comme une « *boîte noire* » à laquelle on n'a pas accès. L'enseignant ne s'intéresse donc pas aux processus d'apprentissage, mais au résultat de celui-ci. L'enseignement est centré sur un ensemble de connaissances à acquérir. Par une suite de *conditionnements*, le maître peut observer l'élève et s'assurer ainsi que l'objectif est atteint. Pour cela, il « *découpe la tâche en unités suffisamment petites pour faire réussir les élèves* ». Ce type de pédagogie ne laisse pas plus de place à l'erreur que la précédente, car elle est vue comme une « *pédagogie de la réussite* ». Si l'erreur survient, elle est ici considérée comme un « *bug* » de programmation, et reste « *à la charge de l'enseignant* ». Ce modèle peut-être comparé à un escalier que l'élève aurait à gravir, marche par marche, celles-ci correspondant aux étapes intermédiaires d'élémentarisation mises en place par l'enseignant[16] :



➢ Le constructivisme

Même s'ils peuvent, dans certains cas et avec certains élèves, se révéler intéressants, les deux modèles décrits précédemment ont été largement dépassés par un autre type d'enseignement, qui lui laisse une place importante à l'erreur : le constructivisme. L'erreur est ici le moteur de l'apprentissage et constitue une phase de déséquilibre nécessaire à cet apprentissage, comme le montre le schéma suivant[16] :

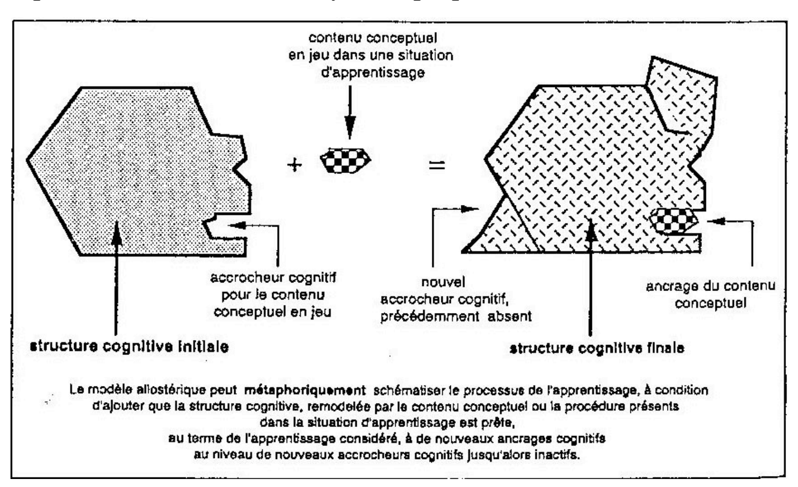


Ce modèle d'enseignement nous invite à réfléchir plus en détail sur la manière dont apprend réellement l'élève lorsque l'erreur devient un outil de pédagogie.

Les mécanismes d'apprentissage

Jean-Pierre Astolfi nous dit la chose suivante :
« *Apprendre, ce n'est pas seulement augmenter son "stock" de savoirs, c'est aussi -et peut-être même d'abord- transformer ses façons de penser le monde. Nous savons bien, pour nous-mêmes, que nos moments de découvertes essentiels sont souvent ceux qui nous permettent de voir les choses autrement, sans nécessairement que nous en sachions plus*[17] ».

Les psychologues cognitivistes sont ceux qui étudient l'ensemble des activités mentales et des processus qui se rapportent à la connaissance. Pour eux, apprendre correspond à passer d'une structure cognitive à une autre. La nouvelle connaissance ainsi acquise modifie la structure mentale de départ. Pour comprendre ce processus, Michel Develay nous propose le schéma suivant[18] :



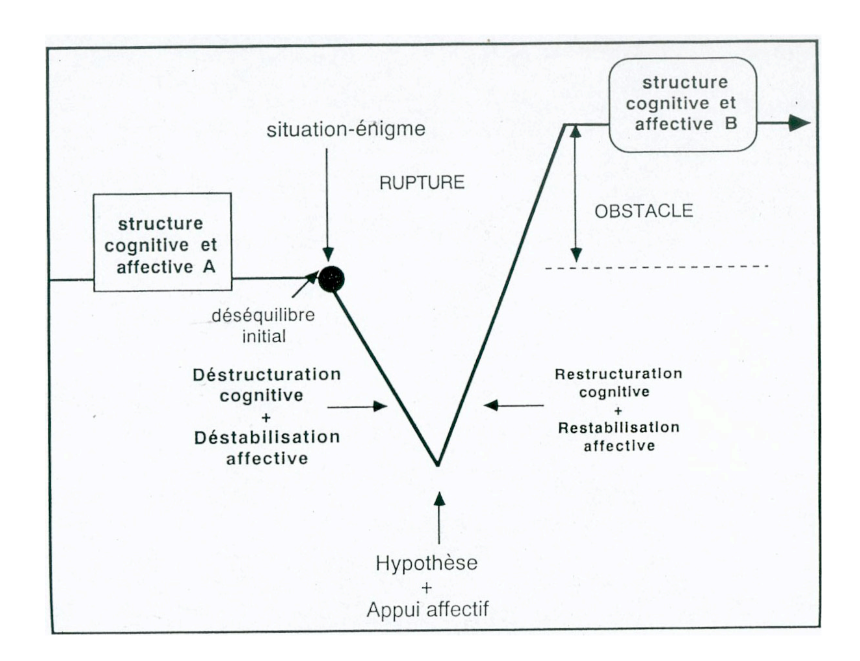
Le modèle allostérique peut **métaphoriquement** schématiser le processus de l'apprentissage, à condition d'ajouter que la structure cognitive, remodelée par le contenu conceptuel ou la procédure présents dans la situation d'apprentissage est prête, au terme de l'apprentissage considéré, à de nouveaux ancrages cognitifs au niveau de nouveaux accrocheurs cognitifs jusqu'alors inactifs.

La situation-énigme est l'élément qui va permettre à l'élève de passer d'un état à un autre, d'une structure cognitive à une autre. Là encore, Michel Develay nous propose un schéma très explicite pour comprendre ce principe[18] :

---

[17] Astolfi, Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, 1997.

[18] Develay, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, 1992, 6ème édition de 2004, p. 132.



L'apprentissage doit ainsi commencer par un déséquilibre de l'apprenant. Celui-ci est provoqué par un obstacle, une difficulté à laquelle doit être confronté l'élève. Cette phase, dite de « déstructuration cognitive » est nécessairement accompagnée d'une phase de « déstructuration affective ». L'obstacle ne doit pas être insurmontable par l'apprenant, ce dernier devant avoir les connaissances pré-requises qui lui permettront de dépasser cette difficulté. L'enseignant, en temps que « personne ressource », apporte les outils nécessaires au franchissement de cet obstacle, ce qui va permettre à l'élève de se restructurer pour atteindre l'objectif.
C'est ce mécanisme qui est particulièrement valorisé et mis en scène dans le dispositif de la « *situation-problème* » nommée par Philippe Meirieu dans *Apprendre… oui, mais comment*[19] *?*

Le processus d'apprentissage selon Jean Piaget

Le principe des mécanismes d'apprentissage et la situation-problème que je viens de décrire s'appuient fortement sur les recherches de Jean Piaget. En temps que précurseur des théories constructivistes, ce dernier s'est intéressé fortement aux structures mentales et à leur fonctionnement dans une situation d'apprentissage. Pour lui, « *comprendre, c'est inventer, ou reconstruire par réinvention* ». La structure cognitive de départ est appelée « schème initial », le schème correspondant pour Jean Piaget à un certain niveau de connaissances. La phase de déséquilibre conduit à la fois à une « assimilation » (le nouvel objet est intégré à une situation pour laquelle il existe déjà un schème) et à une « accommodation » (le schème existant est modifié pour intégrer ce nouvel objet). La phase d'équilibre atteinte à l'arrivée par l'apprenant est nommée « équilibration majorante ». L'apprentissage a eu lieu.

---

[19] Meirieu, Philippe, *Apprendre… oui, mais comment ?*, ESF, 1987.

La place de l'erreur

Nous avons vu plus haut que l'erreur avait un statut important chez les constructivistes. Celle-ci va, en effet, être un guide pour l'enseignant. En analysant les erreurs de son élève, le professeur peut comprendre quel mode de raisonnement celui-ci utilise et ainsi adapter son dispositif. C'est donc en observant la manière dont son élève s'y prend pour réaliser la tâche que l'enseignant peut prévoir des situations didactiques adaptées.

L'activité de l'élève

Enfin, le modèle constructiviste est basé sur l'activité de l'élève. Ce dernier est au centre de l'apprentissage, et seule son activité peut garantir du bon déroulement de cet apprentissage. En effet, lorsque l'élève se trouve en phase de déséquilibre dans la situation-problème, c'est cette activité qui lui permet de dépasser l'obstacle qu'il a à surmonter. Cela peut se faire par des phases de manipulation, d'expérimentation, de tâtonnement. Olivier Reboul nous dit la chose suivante : « *Un apprentissage est d'autant plus efficace qu'on laisse plus de place à l'activité, à la curiosité, au "remuement" des apprentis*[20] ».

b) Rythmes d'apprentissage

Le rythme d'apprentissage des élèves est une question que les enseignants ne maîtrisent pas ou peu. Ayant une idée du rythme d'évolution moyen des élèves (celui qu'ils constatent le plus fréquemment), ces enseignants ont tendance à tracer *a priori* le parcours de leurs élèves.
Pourtant, il existe des rythmes, notamment biologiques, chez chaque individu, et ces rythmes sont différents d'une personne à une autre. Dans son livre sur la *Pédagogie Différenciée*[21], Halina Przesmycki explique que si le rythme de l'élève n'est pas respecté, cela peut avoir deux conséquences :

- une passivité (« décrochage » de l'apprenant),
- un surmenage (l'apprenant cherche à dépasser ses possibilités).

Même si l'on verra plus loin qu'il existe différents profils d'apprentissage, les élèves apprennent globalement tous de la même manière, c'est-à-dire par essais et erreurs comme je l'ai expliqué plus haut. Cependant - et c'est là que la question des rythmes devient essentielle - les essais ne se font pas toujours dans le même temps. Quant aux erreurs, nécessaires à l'apprentissage, les élèves ne font pas les mêmes au même moment. Cela nous invite à réfléchir tout d'abord sur le problème des méthodes

[20] Reboul, Olivier, *id.*, p. 53.

[21] Przesmycki, Halina, *Pédagogie Différenciée*, Hachette-Education, 1991, p. 88.

instrumentales, utilisées par tant d'enseignants, qui supposent généralement que les élèves rencontrent tous les mêmes difficultés aux mêmes moments.

Le problème des méthodes

La plupart des méthodes instrumentales proposent une progression, parfois très balisée, de l'apprentissage. Or, le fait d'utiliser une méthode oblige généralement l'enseignant à en suivre la progression. Les leçons s'enchaînent avec une certaine logique, chacune correspondant à un objectif bien précis. Mais cette logique, qui est celle du concepteur de la méthode, est-t-elle la logique de chaque apprenant ?

Dans ce type de progression, l'élève a le plus souvent un rôle passif, car il n'a rien d'autre à faire que de suivre le cheminement proposé. On ne s'occupe pas de son rythme d'apprentissage. S'il met du temps à passer d'une leçon à une autre, certains enseignants peuvent le qualifier rapidement - à tort ! - d'élève « peu ou pas doué ».

De plus, ce cheminement est souvent très élémentarisé, c'est-à-dire qu'il prend un à un les éléments à apprendre, commençant généralement par la position, la tenue de l'instrument ou la respiration. Il existe des méthodes ou l'apprenant n'est pas censé jouer une seule note de musique tant qu'il ne sait pas tenir correctement sont instrument. Or, il y a des élèves pour lesquels la tenue de l'instrument représente un obstacle difficile à franchir. Si on reste dans cette logique élémentaire, on ne fait donc pas jouer ces élèves tout de suite, alors que ces derniers pourraient apprendre des tas d'autres choses en attendant que la position devienne plus « naturelle ». De plus, le fait de détourner leur attention vers autre chose peut être un très bon moyen de les libérer par rapport à ces problèmes de position.

Pour illustrer la prise en compte (ou non) du rythme de l'apprentissage dans l'élaboration des méthodes d'enseignement de la musique, j'ai choisi de me pencher plus précisément sur trois avant-propos de méthode de flûte traversière :

- La première (voir Annexe 2) est la méthode de Georges Lambert, intitulée « *Méthode de Flûte Traversière - Débutants*[22] ». L'avant-propos est ici très court et ne donne pas beaucoup de directives quant à l'utilisation de la méthode. On peut donc imaginer une certaine liberté, mais la page suivante, qui décrit les différents parcours, vient rapidement ôter cette liberté, l'ordre des différents apprentissages étant très nettement défini. Par exemple, le parcours 1 est composé de trois étapes : « L'émission du son », « L'attaque du son » et « La respiration abdominale ». Dans l'étape 2, on parle du « montage de la flûte », de la « position des

[22] Lambert, Georges, *Méthode de Flûte Traversière - Débutants*, Editions Henry Lemoine, Paris, 1999.

doigts », du « sol médium », de « l'accord » et de « l 'expiration ». Dans l'étape 3, on aborde « le la et le si », etc.

- La seconde méthode (voir Annexe 3) est celle de Pierre-Yves Artaud, intitulée « *Pour la Flûte Traversière - Méthode élémentaire*[23] ». Cette méthode - dont la première édition date de 1972 ! - montre de la part de son auteur une certaine réflexion sur l'enseignement et sur la notion de rythmes d'apprentissage. Pierre-Yves Artaud propose ainsi différents itinéraires possibles, en fonction du rythme de progression de l'élève. Les « Pages bleues » sont particulièrement intéressantes, car elles permettent d'aborder des points techniques au moment où l'enseignant le juge nécessaire pour son élève. On peut tout de même regretter la formulation qu'il emploie sur un *Avant-propos* qui figure sur la méthode que possède l'élève. Ainsi il emploie les termes de « *progression très lente (élève très jeune ou rencontrant trop de problèmes)* », « *progression satisfaisante mais problème de son dans le registre aigu* » et « *progression satisfaisante à la fois pour les doigts et le son* ». La variation du rythme d'apprentissage de l'élève est donc directement associée à l'idée de « problèmes » que celui-ci rencontre ou non.
- Le troisième Avant-propos (voir Annexe 4) est extrait de la méthode d'Arlette Biget et Claude-Henry Joubert, intitulée « *Méthode de flûte - 32 leçons pour les débutants*[24] ». Datant seulement de 2004, cette méthode semble avoir été écrite avec l'idée du respect des rythmes d'apprentissage de chacun. Elle ne donne, en effet, que très peu de conseils en ce qui concerne la technique de l'instrument, laissant ainsi à l'enseignant la possibilité de les transmettre à l'élève quand celui-ci en a le plus besoin. Elle rappelle l'origine du mot méthode (« *Hodos* », qui signifie « route ») en expliquant que « *c'est aux élèves et à leur professeur de faire le voyage…* ». Plus précisément, « meta-hodos » signifie « chemin vers ». C'est surtout à l'élève de faire son propre chemin, l'enseignant étant là pour le guider.

A travers ces trois Avant-propos, on s'aperçoit que les auteurs accordent une part plus ou moins importante aux rythmes d'apprentissage des élèves. Mais, quelles que soient les orientations suggérées par les auteurs, c'est à l'enseignant de faire de ces méthodes une utilisation adaptée à chaque élève, afin que tous puissent faire leur propre chemin dans l'apprentissage.

---

[23] Artaud, Pierre-Yves, *Pour la Flûte Traversière - Méthode élémentaire*, Editions Henry Lemoine, Paris, 1972/1989.

[24] Biget, Arlette, Joubert, Claude-Henry, *Méthode de flûte - 32 leçons pour les débutants*, Editions Combre, 2004.

Les cycles d'apprentissage

Les cycles d'apprentissage constituent un autre élément étroitement lié au rythme d'apprentissage des élèves. La progression ne se fait plus de manière annuelle, mais s'étale sur plusieurs années. Les contenus et les objectifs sont donc pensés à long terme, comme étant un contrat passé entre l'institution, l'enseignant, l'élève et sa famille.

A quoi servent les cycles ? Tout d'abord, ils sont un repère pour l'institution car cela permet de situer les élèves. Il y a donc une souplesse dans la progression de l'élève, sans pour autant que celui-ci soit en dehors de tout cursus. Les cycles permettent également à l'élève de s'impliquer dans le choix de son parcours de formation, en particulier lorsque celui-ci est contractualisé.

Pour Philippe Perrenoud, les cycles d'apprentissage constituent « *de nouveaux espaces-temps de formation*[25] ». Cette organisation en cycle est censée favoriser :

- « *une pédagogie différenciée, fondée sur une évaluation formative,*
- *des parcours de formation diversifiés* ».

Philippe Perrenoud poursuit avec une idée du temps d'apprentissage qui peut nous surprendre. Il écrit la chose suivante : « *Le but est que tous les élèves atteignent les objectifs en fin de cursus, dans le même temps, mais au besoin par des chemins différents* ». Cette conception rejoint l'idée que les erreurs, qui permettent à l'élève d'avancer, ne se font pas au même moment chez tous les individus, mais elle s'éloigne de l'idée de cycles telle qu'elle est conçue à l'école de musique. En effet, dans l'enseignement musical, les cycles peuvent être de durée variable, en fonction de l'avancement de chaque élève. Cette idée de parcours à durée variable au sein d'un cycle semble intéressante, mais peut s'apparenter, d'après Philippe Perrenoud, à un redoublement masqué. Il écrit : « *La durée de passage d'un cycle doit être standard, pour forcer à différencier sur d'autres dimensions que le temps et à ne pas favoriser un redoublement déguisé* ». Cette conception me semble intéressante, dans le sens où elle considère que tous les élèves peuvent réussir dans un temps donné si on leur laisse la possibilité d'emprunter des chemins différents.

c) Profils d'apprentissage différents

La tentation de croire à un modèle unique d'élève peut parfois être grande de la part de l'enseignant. Cela simplifierait considérablement son travail…
Or, ce n'est pas le cas. Nous avons vu que le rythme d'apprentissage pouvait considérablement varier d'un élève à l'autre. Nous allons maintenant nous pencher sur les facteurs qui font que les élèves ont

[25] Perrenoud, Philippe, *Les cycles d'apprentissage : de nouveaux espaces-temps de formation*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.

des profils d'apprentissage très différents les uns des autres. Et c'est ce qui, à mon sens, fait tout l'intérêt de notre métier.

Le degré de motivation

Nous le savons tous, l'importance de la motivation conditionne énormément le déroulement des apprentissages. Halina Przesmycki nous dit même qu'elle est « *la base de tout apprentissage*[26] ». En effet, comment peut-on envisager de faire apprendre quelque chose à un élève qui n'a pas envie d'apprendre ?

Avant de tenter de répondre à cette question, rappelons que la motivation est, toujours d'après Halina Przesmycki, « *le désir d'agir et d'apprendre* », et qu'il existe deux types de motivations :

- la motivation intrinsèque, qui est directement liée à l'action,
- la motivation extrinsèque, qui a sa source dans une récompense extérieure.

L'enseignant doit donc, avant toute chose, tenter de comprendre quelles sont les raisons de la motivation de son élève, ou de son absence de motivation, afin de mettre en œuvre un type de pédagogie adaptée. Halina Przesmycki nous explique que la motivation peut avoir plusieurs origines[27] :

- « ***Le sens*** *que l'élève trouve à l'apprentissage* », c'est-à-dire la place qu'il a par rapport à l'ensemble de son travail, son but et son (ou ses) objectif(s).
- « ***L'orientation*** *de ses intérêts* » : quel lien l'élève peut-il faire entre l'apprentissage et ses centres d'intérêts du moment.
- « ***Le besoin*** *qu'il éprouve de l'effectuer* » : cette idée reprend celle de la motivation extrinsèque.
- « ***Le plaisir*** *qu'il ressent à le faire* ».
- « ***Le degré d'énergie*** *dont il dispose pour l'entreprendre* » : l'élève doit avoir la force, physique et mentale, lui permettant de concentrer son énergie vers la tâche qu'il doit effectuer.
- « ***L'image de soi et des autres*** *qu'il a intériorisée* », ce qui permet à l'élève d'être en confiance, avec soi-même et avec le monde qui l'entoure.

Enfin, le rôle principal de l'enseignant par rapport à la motivation, est de susciter le désir et la passion. Cela implique, bien sûr, le fait d'être lui-même passionné par ce qu'il enseigne. Philippe Meirieu

---

[26] Przesmycki, Halina, id., p. 82.

[27] Przesmycki, Halina, id., p. 83.

résume cela de la manière suivante : « *La passion naît de la rencontre d'une personne, animée elle-même d'une passion et susceptible de la faire partager*[28] ».

L'hétérogénéité des connaissances antérieures

La manière d'apprendre des élèves dépend souvent de ce qu'ils savent déjà. En effet, ils ont chacun un passé dans lequel des connaissances ont déjà été assimilées. Ce passé est également culturel et dépend de l'environnement de l'élève. Meirieu nous dit que l'élève « *apprend avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est*[29] ». Chaque élève dispose donc d'un bagage culturel et scolaire singulier.

La question est alors : comment l'élève intègre-t-il ce qu'il apprend aux données qu'il maîtrise déjà ? Je fais, bien sûr, référence ici aux mécanismes d'apprentissage que décrivent les psychologues cognitivistes et dont j'ai parlé plus haut. Chaque élève va transformer sa structure cognitive de départ pour arriver à une nouvelle structure. La structure mentale de départ n'étant pas la même chez tous les élèves, on ne peut croire que la structure d'arrivée sera identique. Jacques Florence résume très bien la situation, en disant, à propos de plusieurs élèves, que « *pour un même contenu enseigné, ce qui aura été marquant ou significatif pour chacun d'eux, ce sont des choses souvent bien différentes et parfois étonnantes*[30] ».

Les différents styles cognitifs

Il y a bien évidemment différentes manières d'apprendre en fonction des individus. Dans « *L'école pour apprendre*[31] », Jean-Pierre Astolfi nous propose un tableau qui fait état des distinctions caractérisant les styles cognitifs des individus. Il nous explique que, « *par commodité, ce tableau est d'allure binaire pour chaque rubrique, alors qu'il s'agit souvent des extrêmes d'un continuum* ».

---

[28] Meirieu, Philippe, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF, 1985, 12ème édition septembre 1995, p. 94.

[29] Meirieu, Philippe, id., p. 95.

[30] Florence, Jacques, *Comment multiplier les voies d'accès à un même objectif Pour que chacun y trouve son compte : l'exemple de l'Education physique*, texte extrait de *Retours sur… La pédagogie différenciée*, Supplément n°3 des Cahiers pédagogiques, octobre-novembre 1997, p. 27.

[31] Astolfi, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, ESF, 1992, p. 188.

AUDITIFS Tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en s'en racontant le déroulement. Mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre les éléments.	(1)	**VISUELS** Tendance à restituer le savoir en reconstruisant des images, en s'en figurant les éléments. Mémorisation utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels.
DÉPENDANTS DU CHAMP Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale. Importance du contexte social et affectif de l'apprentissage. Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées. Besoins de buts externes.	(2)	**INDÉPENDANTS DU CHAMP** Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne. Apprentissage « impersonnel », peu lié au contexte social et affectif. Tendance à restructurer personnellement les données. Auto-définition des buts.
RÉFLEXIVITÉ Tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte. Indécision préférée au risque d'erreur.	(3)	**IMPULSIVITÉ** Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs. Intolérance à l'incertitude.
CENTRATION Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois, et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant. Travail à dominante intensive.	(4)	**BALAYAGE** Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement. Travail à dominante extensive.
ACCENTUATION Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère. Insistance sur l'écart avec le déjà connu. Plaisir à la nouveauté.	(5)	**ÉGALISATION** Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux. Tendance à ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie. Plaisir à la prévisibilité.
PRODUCTION Tendance à s'approprier le savoir par une attitude engagée. Apprentissage par l'action. Comportement d'émission. Primat des sorties (output).	(6)	**CONSOMMATION** Tendance à s'approprier le savoir par une attitude neutre, réservée. Apprentissage par l'observation. Comportement de réception. Primat des entrées (input).

Le but n'est donc pas de classer les élèves en différentes catégories. La réalité est bien plus complexe que cela, comme nous le confirme Philippe Meirieu, qui nous dit qu'il y a « *autant de stratégies d'apprentissage qu'il y a d'individus sur la planète*[32] ». L'important est d'avoir connaissance de ces variables, afin de proposer aux élèves des dispositifs didactiques variés, le souci étant de « *faire travailler ensemble des élèves de niveaux différents*[33] ».

[32] Meirieu, Philippe, *A propos des profils d'apprentissage*, texte extrait de *Retours sur… La pédagogie différenciée*, Supplément n°3 des Cahiers pédagogiques, octobre-novembre 1997, p. 24.

[33] Astolfi, Jean-Pierre, id., p. 193.

De plus, il ne faut pas faire de généralité pour un élève et l'enfermer dans un type de profil, car son comportement varie généralement en fonction des circonstances de l'apprentissage et de la nature de son contenu. Philippe Meirieu nous explique que les « *recherches psychologiques (...) font abstraction des situations dans lesquelles les sujets sont placés*[32] ». Il y a là une rupture entre la psychologie et la didactique. Et le plus qu'apporte ici la didactique n'est pas négligeable, puisque c'est précisément sur les situations que l'enseignant peut agir. Ce n'est donc pas uniquement en fonction des publics qu'il doit choisir ses situations d'apprentissage. Il doit plutôt tenir compte des différences qu'il y a entre les individus et mettre en œuvre toute une diversité de situations, pour que chaque apprenant puisse y trouver son compte.

Pour finir, notons également que le fait de proposer des situations variées pour un même type d'apprentissage a un intérêt non dérisoire : celui d'amener l'élève vers d'autres modes d'apprentissage que ceux dans lesquels il a l'habitude de fonctionner, lui permettant ainsi d'accéder à d'autres types de représentation.

Conclusion

Bien que le processus d'apprentissage soit à la base le même pour tous, on constate qu'il peut y avoir des différences entre les élèves dans le rythme d'apprentissage et dans la manière d'apprendre.

Nous avons vu également que l'origine socioculturelle de chacun peut jouer sur la formation musicale, que ce soit par rapport à l'âge des élèves, à l'instrument choisi ou encore au type de parcours visé par l'enfant et sa famille.

Toutes ces différences ne doivent pas être laissées de côté par l'enseignant, mais au contraire être utilisées par ce dernier dans l'élaboration de ses situations didactiques.

Il n'y a pas d'inégalités, *a priori*, entre les élèves, mais il y a inégalités si l'enseignant ne varie pas ses propositions didactiques. Ainsi, on peut affirmer que l'apprentissage est possible pour tous, à condition que l'enseignant ne soit pas insensible aux facteurs de différences que l'on peut trouver entre les élèves. L'enseignant doit même, comme nous le dit Philippe Meirieu, « *transformer (cette) hétérogénéité de contrainte en ressource*[34] », en utilisant cette diversité comme un outil pour la différenciation de la pédagogie.

[34] Meirieu, Philippe, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF, 1985, 12ème édition septembre 1995, p. 104.

III. La différenciation, une solution pour que chacun puisse s'épanouir

Dans l'introduction de la *Charte de l'enseignement spécialisé en musique, danse et théâtre*, le Ministère de la culture et de la communication évoque, en parlant de l'enseignement délivré dans les établissements publics, « *une formation artistique de qualité, dans la diversité des styles, des époques et des modes d'apprentissage*[1] ».

L'idée de différenciation est donc présente dans les textes officiels. Mais que signifie réellement différencier ?

Différencier, c'est multiplier les itinéraires d'apprentissage en fonction des différences constatées entre les élèves, différences que j'ai développées dans mon deuxième chapitre. L'enjeu de la différenciation est donc de permettre aux élèves, malgré leur hétérogénéité, d'atteindre des objectifs communs en empruntant des chemins différents.

Dans ce dernier chapitre, nous allons voir comment il est possible de différencier l'enseignement en musique. Il y a ainsi plusieurs manières de varier ce qui est proposé aux élèves. L'enseignant peut, tout d'abord, agir sur les dispositifs qu'il utilise pour la transmission des savoirs. L'institution, elle, peut intervenir dans l'organisation des cursus des élèves et dans l'emploi du temps proposé. Enfin, la différenciation peut se faire par les esthétiques. Je tiens tout de même à préciser que, bien que l'action sur les dispositifs concerne plutôt l'enseignant, et bien que l'organisation des cursus soit plutôt du ressort de l'institution, ces deux entités (enseignant et institution) doivent agir sans cesse en étroite collaboration.

1. Différencier les dispositifs

Le dispositif est toujours au centre de l'apprentissage, d'où son importance car c'est lui qui fait le lien entre l'enseignant, l'élève et le savoir. La variation de ce dispositif va donc permettre à chaque élève de trouver un mode d'apprentissage qui lui convient.

a) Les supports

Quand on parle de supports dans l'enseignement de la musique, la première chose qui vient généralement à l'esprit, hormis l'instrument, est généralement la méthode « papier ». Celle-ci est en effet utilisée très fréquemment dans le cours d'instrument, en particulier dans l'enseignement de type classique.

J'ai déjà développé plus haut (chapitre II. 2. b) le problème que posent les méthodes par rapport aux rythmes d'apprentissage des différents élèves et je n'y reviendrai donc pas. Néanmoins, si elle est bien choisie et surtout bien utilisée, la méthode peut être un support intéressant pour la transmission des savoirs, en tous cas pour certains élèves. Il y a tout de même, à mon avis, deux conditions à cela :

- La méthode utilisée doit être parfaitement connue de l'enseignant, afin que celui-ci adapte son utilisation aux besoins de son élève.
- Ce support ne doit pas être unique, mais être utilisé en alternance avec d'autres supports (que je vais décrire plus bas).

Cependant, un enseignement sans méthode « papier » est à mon avis tout à fait envisageable, et même souhaitable pour certains élèves. Cela permet de sortir du cadre habituel de l'enseignement général, dans lequel les enfants sont sans cesse confrontés aux manuels. Pour cela, d'autres supports peuvent remplacer la méthode, tels que :

- l'enregistrement audio, qui implique une transmission plus auditive que visuelle, ce qui peut convenir parfaitement à certains élèves,
- des objets de toute sorte, comme on le voit parfois en cours de formation musicale (balles, xylophones avec lames de couleurs, etc.), ce qui peut permettre aux élèves de faire un détour en passant par d'autres supports, pour comprendre autrement,
- l'informatique, qui devient de plus en plus un élément clé dans l'enseignement de la musique. Cet outil est maintenant possédé par la grande majorité des familles et peut donc servir d'objet pour les apprentissages. Ainsi la M.A.O. (Musique Assistée par Ordinateur), et plus récemment la F.M.A.O. (Formation Musicale Assistée par Ordinateur), peuvent tout à fait trouver leur place dans l'enseignement musical.

Il y a probablement d'autres outils à inventer pour faire varier les conditions d'apprentissage. L'essentiel est de trouver des ressources qui soient propres à chaque élève et pensées pour lui, y compris dans le cadre d'un enseignement collectif.

b) Les situations didactiques

Il s'agit ici de différencier les situations d'apprentissage, toujours dans le but de proposer à l'élève des dispositifs variés, parmi lesquels il pourra trouver celui ou ceux qui lui correspondent le plus pour apprendre.

Il me semble important de préciser que quels que soient les dispositifs employés, il est important que l'objectif d'apprentissage reste constant, car c'est lui qui guide l'enseignement.

Le cours théorique

Bien que la musique soit avant tout une activité pratique, le cours dit théorique est parfois présent dans les écoles de musique (cours d'analyse, cours d'histoire de la musique). Ce type de cours peut être très intéressant et convenir à quelques (rares !) élèves, mais il présente des points négatifs quand il ne met pas l'élève au centre de l'apprentissage. Dans ce cas, les élèves sont totalement passifs, ce qui ne permet pas de s'assurer que les apprentissages se fassent. Ce n'est alors pas eux qui manipulent le savoir, mais celui-ci est exposé et déjà construit par l'enseignant. Et si l'enseignant reste dans une logique de cours magistral, certains élèves vont alors « décrocher », ne plus avoir d'intérêt pour la discipline enseignée, et très vite se retrouver en situation d'échec.

Varier le type d'activité

Pour échapper au type d'échec que je viens de décrire, il est donc nécessaire que les activités soient les plus variées possibles. Cette variabilité didactique doit se faire dans les supports, mais également dans les situations et les types d'activités proposées à l'élève.

L'enseignant dispose d'énormes possibilités pour proposer à ses élèves des tâches différentes les unes des autres. Dans un cours instrumental, les bases de la variation didactique sont de maintenir constamment une alternance entre différents types d'activités : jouer, parler, écouter, écrire, inventer, improviser, lire, interpréter, repiquer, etc.

Mais cela ne suffit pas. L'enseignant doit chercher un moyen de placer réellement l'élève au centre de l'apprentissage. Pour cela, l'activité de l'élève doit être au cœur de ses préoccupations lorsqu'il prépare les situations qu'il va mettre en œuvre.

Proposer des activités créatrices

Au chapitre I. 2. c, nous avions vu que, dans *L'école mode d'emploi*, Philippe Meirieu dégageait quatre grands types de savoirs, dont le troisième était « *le développement de ses facultés créatrices*[12] ».

En musique, on pourrait imaginer que ces types d'activités occupent une place centrale dans l'enseignement. Or, c'est malheureusement loin d'en être le cas.

Pourtant, l'activité créatrice rend l'élève totalement acteur de son apprentissage. Cela peut se faire par le biais de l'écriture, mais également par l'improvisation ou le travail sur l'ornementation. L'élève crée alors de la musique et n'est plus seulement un interprète. De plus, les travaux de création peuvent être envisagés de manière très diverse, ce qui permet de les adapter réellement aux différents élèves.

Ce type de travail doit être réellement préparé du côté de l'enseignant, qui doit anticiper sur les apprentissages et sur la manière dont l'élève va réaliser la tâche. Il est important de donner un cadre bien défini et des consignes très précises.

Proposer des activités nouvelles

Enfin, une autre solution peut-être envisagée dans la différenciation didactique : la proposition d'activités nouvelles. L'avantage de ces types d'activités est que, de part leur nouveauté, elles donnent les mêmes chances de réussite à tous (à condition qu'elles soient, bien sûr, nouvelles pour tous). En musique, ce peut être, par exemple, proposer un enseignement de tradition orale à des élèves qui n'ont toujours appris que par l'écrit. La nouveauté peut donc se trouver dans le mode de transmission, mais également dans le type de situation proposée ou dans l'esthétique abordée. L'autre avantage de ces activités nouvelles, est d'apporter un côté novateur à l'enseignement.

c) La pédagogie de contrat

Fonctionner sous forme de contrat avec ses élèves peut paraitre étrange au début, surtout dans un lieu comme l'école de musique, où ce mode de fonctionnement n'est presque jamais observé.

Mais qu'appelle-t-on « pédagogie de contrat » ?
Il s'agit d'un engagement pris entre l'élève et le ou les enseignants qui participent à sa formation. Cet engagement se fait sur un objectif commun. Concrètement, cela peut commencer par un entretien entre l'élève et l'équipe enseignante qui travaille avec lui. Cet entretien est l'occasion de faire le point sur son parcours, en analysant ses réussites et ses échecs. Un contrat individuel est alors mis en place. Celui-ci fixe des objectifs et décide comment l'élève va pouvoir y parvenir. L'élève sait donc précisément ce qu'on attend de lui et sur quels soutiens il pourra s'appuyer pour parvenir à ses objectifs.

La pédagogie de contrat est un excellent moyen, pour l'enseignant, de différencier les contenus, car cela lui permet de passer différents types de contrats, en fonction des besoins de ses élèves. Elle lui permet également de différencier les processus, en utilisant des moyens variés pour travailler.

Cependant, mettre en place ce type de pédagogie demande beaucoup de temps, et surtout une formation particulière des enseignants sur ce mode de fonctionnement.

Au-delà de ces deux contraintes, la pédagogie de contrat apporte donc une grande richesse dans la différenciation des itinéraires d'apprentissage, sans pour autant que l'enseignant ne perde de vue les objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixé. Il peut ainsi suivre plus précisément l'évolution de chacun de ses élèves.

d) La pédagogie de projet

Qu'est-ce qu'un projet ? A l'école de musique, il s'agit souvent d'un événement ponctuel qui réuni un ensemble de professeurs et d'élèves. Ce peut être également un objectif, un but à atteindre. Le projet est donc souvent associé à un « produit ».

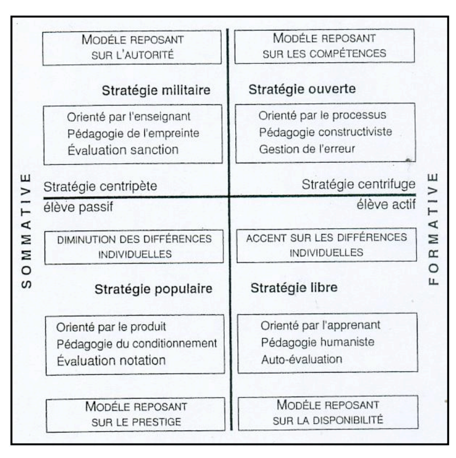
La véritable pédagogie de projet est une notion plus précise, qui implique un certain nombre de caractéristiques :

- Le projet doit être lié à un objectif d'apprentissage précis et identifié par l'enseignant.
- Cet objectif est associé à une tâche, et c'est cette tâche qui va permettre à l'élève de se mettre en projet. Pour que l'élève se saisisse de la tâche, les consignes données doivent être claires et précises.
- L'enseignant doit prévoir un moyen d'évaluer ses élèves, pour s'assurer que les objectifs ont été atteints.

La pédagogie de projet constitue donc un tout autre moyen de faire travailler les élèves. En ce sens, on a là une manière collective de différencier les processus.

e) L'évaluation

L'évaluation est un outil de différenciation dans le sens où, comme nous le dit Philippe Perrenoud, elle permet de « *diagnostiquer les difficultés individuelles et y remédier rapidement par une pédagogie différenciée*[35] ». Elle doit donc être prise en compte dans la progression de l'élève. Ceci fonctionne à condition que l'évaluation soit formative. Contrairement à l'évaluation sommative, qui est orientée par l'enseignant, l'évaluation formative s'adapte à chaque élève. C'est une évaluation continue, qui est au service de l'élève. Louise Bélair nous propose un tableau de comparaison très explicite de ces deux types d'évaluation[36] :



35 Perrenoud, Philippe, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, 1999, pp. 168-169.

36 Bélair, Louise, *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*, ESF, 1999, p. 17.

Par sa prise en compte de l'erreur, qui est alors permise, l'évaluation formative permet à certains élèves de reprendre confiance en eux. Combien d'élèves voit-on démoralisés après un examen de musique, ayant perdu toute confiance en leurs possibilités ? L'évaluation doit donc permettre à chacun d'être bon quelque part, à un moment déterminé.

L'auto-évaluation est un des éléments constitutifs de l'évaluation formative. En faisant son propre diagnostic, l'élève prend ainsi conscience de ses réussites et de ses erreurs. Cela crée un espace de communication entre l'enseignant et l'élève, le premier guidant le second dans sa démarche d'auto-évaluation. L'enseignant est ainsi plus proche des problèmes des élèves et peut y répondre par des situations d'apprentissage adaptées.

2. Différencier les pratiques

L'organisation de l'école de musique s'articule autour de deux grands types de pratiques : les pratiques individuelles et les pratiques collectives. Après avoir apprécié quels sont les avantages de chacun de ces types de pratiques, nous verrons comment ceux-ci s'organisent au sein de l'établissement d'enseignement musical.

a) La pratique individuelle

Depuis la création des premiers établissements d'enseignement musicaux, on s'aperçoit que la pratique individuelle a toujours dominé, notamment par le biais du cours individuel, généralement au centre de la conception qu'on a de l'école de musique.

Dans un article intitulé « *L'enseignement musical*[37] » écrit à la fin du XIXe siècle, Théodore Dubois, membre de l'Institut du Conservatoire, vante les mérites de l'enseignement individuel. Pour lui, cet enseignement est direct et donc adapté à la personnalité de l'élève. Il nous dit également que « *cette forme d'enseignement est, du reste, indispensable dans les Conservatoires, où il n'y a pas deux élèves absolument au même point* ». Pour lui, l'enseignement collectif est possible au début de l'apprentissage, mais l'enseignement individuel redevient rapidement obligatoire car les différences sont trop importantes entre les élèves.

Cette conception est donc incompatible avec celle de pédagogie différenciée, qui s'appuie justement sur les différences de niveau des élèves.

---

[37] Dubois, Théodore, *L'enseignement musical*, article extrait de l'*Encyclopédie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire*, Delagrave, Paris, 1931, p. 3438.

Cependant, il ne faut pas pour autant mettre la pratique individuelle de côté, et ce pour plusieurs raisons :

- Tout d'abord, l'élève est souvent amené à jouer seul, notamment lorsqu'il est chez lui. Il a donc une pratique individuelle assez conséquente en termes de temps, et doit être formé à ce type de pratique.
- A un certain âge, on s'aperçoit que le besoin de reconnaissance individuelle des élèves devient nécessaire. La formation et le jeu individuels peuvent donc être de bons moyens pour répondre à ce besoin.
- Enfin, certains apprentissages nécessitent une approche individuelle. Celle-ci se fait généralement au sein du cours d'instrument.

La pratique individuelle est donc nécessaire, à un moment donné, pour la grande majorité des élèves. L'important est que celle-ci ne soit pas unique et ne soit pas le lieu central des apprentissages.

b) La pratique en groupe

La pratique en groupe est présente sous deux aspects à l'école de musique : la musique d'ensemble et la pédagogie de groupe. Ces deux types de formation ne sont pas incompatibles, mais il est important de les différencier, car si la conception de la musique d'ensemble est assez claire dans l'esprit des enseignants, ce n'est pas forcément le cas de celle de la pédagogie de groupe.

La musique d'ensemble

Une chose est sûre : si l'enfant peut éprouver un besoin de reconnaissance individuelle comme je le disais plus haut, il a également besoin du groupe pour se construire. La pratique de la musique d'ensemble est donc pour lui une occasion de rencontre et de partage avec d'autres musiciens. Elle est un lieu d'apprentissage de compétences humaines. L'élève y apprend notamment le respect des autres musiciens lorsqu'ils jouent, le sens des responsabilités ou encore l'écoute des autres.

Mais l'intérêt musical qu'apporte la pratique de la musique d'ensemble dans l'apprentissage n'en est pas moindre, car cela permet à l'élève de mettre en application ce qu'il a pu acquérir lors de sa pratique individuelle. Les nombreux conseils techniques que lui donne son professeur en cours individuel prennent du sens lorsque l'élève se retrouve avec d'autres pour jouer.

Enfin, la pratique collective apporte le plus souvent un plaisir immédiat, ce qui est loin d'être le cas de certaines pratiques individuelles.

La musique d'ensemble permet donc à l'élève de développer à la fois des compétences humaines et musicales. L'élève se retrouve dans un contexte différent, mais à la fois très proche des contextes qu'il a des chances de rencontrer dans sa pratique future de musicien.

La pédagogie de groupe

Ce type de pédagogie consiste à regrouper plusieurs élèves dans un même cours afin d'utiliser les interactions qui vont naître entre eux comme moteur pour l'apprentissage.

Certains enseignants pensent qu'ils font de la pédagogie de groupe car ils regroupent deux ou trois élèves de même niveau dans un même temps de travail. Or, on assiste souvent, dans ce cas, à une somme de pédagogies individuelles, dans laquelle les élèves ne sont pas tous actifs au même moment.

Comme dans la situation de musique d'ensemble, ce type de pratique permet la communication, la socialisation, le travail sur l'écoute et surtout la motivation.
Pour comprendre réellement l'intérêt d'une telle pédagogie, nous allons nous arrêter sur ce que cela apporte par rapport au cours individuel d'instrument.

Pour qu'il y ait une pédagogie de groupe, il faut qu'il y ait au moins trois élèves. C'est ce nombre minimum d'individus qui permet la présence d'interactions multiples entre eux. L'enseignant, lui, reste extérieur à la situation. C'est une personne « ressource » dont le rôle est d'observer les élèves pour les guider dans la réalisation de la tâche qui leur est demandée. Cela lui permet également de s'intéresser aux progrès de chacun, mais en utilisant le groupe. C'est pour cette raison, entre autres, que le groupe ne doit pas être composé d'un nombre d'individus trop grand. En donnant des rôles à chaque élève, l'enseignant reste extérieur à la situation. Les différences entre les élèves peuvent ainsi être mises en valeur. Le maître n'est plus un modèle unique aux yeux de ses élèves, qui peuvent être amenés à s'expliquer mutuellement des choses.

Pour que la pédagogie de groupe fonctionne, il faut donc impérativement :

- que chaque élève soit actif,
- que les consignes énoncées soient précises,
- que le temps imparti à la réalisation de la tâche soit défini.

Le groupe peut être divisé en plusieurs sous-groupes. Dans ce cas, une synthèse doit être prévue avec l'ensemble des élèves, synthèse dans laquelle chaque sous-groupe rapporte les conclusions de son travail.

Dans une pédagogie de groupe, le temps de cours est généralement plus long, car le regroupement des élèves permet d'additionner les temps de cours de chacun. La multiplication des dispositifs est

possible, car plusieurs types de travaux peuvent être envisagés au sein d'une même séance de travail. La pédagogie de groupe permet donc de différencier les dispositifs d'apprentissage. L'enseignement est ainsi réellement plus riche que dans une pédagogie individuelle.

c) Repenser l'organisation des cours à l'école de musique

Nous venons de voir l'importance de la pratique collective (musique d'ensemble et pédagogie de groupe) dans le cursus musical d'un élève, mais nous avons compris également qu'on ne pouvait pas mettre de côté la pratique individuelle. Pour que la formation dispensée à chaque élève soit équilibrée et profitable pour lui, la solution apparaît comme relativement évidente : l'enseignement doit pouvoir s'articuler constamment autour de ces deux types de pratique.

Dans le l'organisation actuelle de l'école de musique, cette possibilité de variation entre le collectif et l'individuel n'est pas facile à mettre en place, pour plusieurs raisons :

- les emplois du temps sont généralement figés en début d'année,
- les enseignements sont relativement cloisonnés,
- les élèves, enfants ou adultes, ne sont pas disponibles à n'importe quel moment dans la semaine.

Il s'agit donc de réfléchir sur l'organisation de l'école de musique. Quelles solutions peut-on envisager pour permettre cette diversité ? Qu'est-ce que cela implique dans le travail de l'équipe pédagogique ?

Une articulation entre pratique individuelle et pratique en groupe

Cette articulation doit permettre un équilibre dans la formation de chaque élève, afin de répondre au besoin de chacun, en fonction de son projet personnel.

Ainsi, un élève peut avoir envie de pratiquer la musique de manière collective, puis, à un moment bien précis de sa formation, avoir besoin de rencontrer un professeur pour travailler avec lui de manière individuelle. L'enseignant spécialiste doit alors être disponible pour lui, et accepter ensuite qu'une fois l'apprentissage terminé, l'élève n'ait plus besoin de lui.

Cela remet, bien sûr, en question la gestion qu'ont le plus souvent les enseignants de leur classe d'instrument. Avec cette nouvelle organisation, son temps de travail ne dépendrait alors plus de son nombre d'élèves, mais serait plutôt un « capital-horaire » à utiliser en fonction des besoins des élèves au cours de l'année.

Sortir d'un systématisme

A l'école de musique, l'organisation est souvent prisonnière d'un certain systématisme. Ainsi, l'emploi du temps de l'élève est généralement fixé en septembre et, mis à part quelques projets ponctuels proposés par les enseignants au cours de l'année scolaire, ne change pas jusqu'au mois de juin. L'élève vient généralement deux à trois fois par semaine dans les locaux de l'établissement, une fois pour son cours d'instrument, une autre pour son cours de formation musicale et la troisième, éventuellement, pour une pratique collective.

Or, cette organisation devrait pouvoir évoluer de manière simple au cours de l'année scolaire, de la même façon que les projets des élèves évoluent. Les horaires de présence des élèves ne sont pas modifiables facilement, car ceux-ci ont d'autres activités dans leur emploi du temps, c'est pourquoi il devrait être possible de faire évoluer le contenu d'un cours quand les besoins le nécessitent. Un fonctionnement de ce type est tout à fait envisageable, car il marche déjà très bien dans certains établissements. C'est le cas, par exemple, à l'Ecole Nationale de Musique de Villeurbanne. Certains de ses professeurs procèdent de la manière suivante : ils effectuent le même nombre d'heures chaque semaine, mais ne le répartissent pas de manière identique d'une semaine sur l'autre. Ils alternent ainsi entre des temps de pratique individuelle, dans lesquels les élèves viennent un à un à leur cours d'instrument, et des temps de pratiques collectives, plus longs, au cours desquels les élèves se retrouvent pour faire de la musique en groupe.

La formation des enseignants

Pour mettre en place un système comme celui de Villeurbanne, tel que je viens de le décrire, les enseignants doivent donc être en mesure de délivrer un enseignement individuel, mais également un enseignement collectif. Cela pose donc la question de leur formation. Pratiquer une pédagogie de groupe implique le fait de maîtriser certaines notions, en particulier la notion de projet pédagogique. La formation des enseignants est donc indispensable. Elle doit leur permettre de se poser ces questions indispensables sur l'organisation de leurs cours, et les orienter vers une certaine polyvalence par rapport à l'enseignement qui est donné aux élèves.

3. Différencier les esthétiques

La différenciation des dispositifs agit sur la manière dont se déroule chaque enseignement, tandis que la différenciation des pratiques revient à repenser l'organisation générale des différents enseignements. Il y a encore un autre moyen de différencier l'enseignement musical : la diversification par les esthétiques. Ce moyen de différenciation est probablement le plus enrichissant sur le plan culturel, tant pour l'enseignant que pour l'élève. De plus, avec l'émergence, ces dernières années, des musiques

actuelles dans les structures d'enseignement de la musique, la différenciation par les esthétiques s'impose plus que jamais.

a) Transversalité

Il s'agit d'utiliser la diversité des disciplines comme outil de différenciation. Cela revient à varier les contextes musicaux utilisés dans l'enseignement, soit au sein d'un même cours, soit dans l'articulation des différents cours du cursus d'un élève. Cette articulation doit se faire, dans la mesure du possible autour d'un objectif commun. Un élève peut ainsi réaliser un apprentissage de manière transdisciplinaire.

Par exemple, un élève qui travaille l'ornementation d'une pièce baroque peut à la fois apprendre les fondements de celle-ci dans un cours de musique baroque, mais également par le biais d'autres genres musicaux, également enseignés dans l'école de musique où il est inscrit. Il peut ainsi faire le détour par les musiques traditionnelles, dont l'origine est parfois assez proche de la musique baroque et dont l'ornementation est souvent voisine. L'élève n'aura donc pas appris « l'ornementation baroque », mais plutôt « l'ornementation en général », ce qui lui permettra de transposer ses acquis dans d'autres disciplines qu'il sera amené à côtoyer dans sa vie musicale.

Cette variation des contextes peut être faite également par le même enseignant, à condition qu'elle soit associée à une recherche épistémologique de la part de cet enseignant. Pour faire aborder un style nouveau à ses élèves, il est indispensable d'avoir au préalable fait soi-même une recherche poussée sur les éléments caractéristiques de ce style musical. Cette manière de procéder correspond à une réelle démarche pédagogique. Elle est très différente d'une autre démarche (que l'on voit trop souvent dans les cours), qui consiste à récupérer des éléments d'une autre esthétique pour les transposer dans l'esthétique enseignée. Dans ce cas, on ne conserve que rarement les éléments caractéristiques du style concerné, ce qui enlève tout l'intérêt du détour effectué.

En transposant ce qui a été appris dans un autre contexte, l'apprentissage prend parfois du sens aux yeux de l'élève. En effet, en restant dans son esthétique, celui-ci peut prendre l'habitude d'effectuer machinalement ce que lui enseigne son professeur, sans en saisir réellement l'utilité et l'intérêt. Dans l'autre esthétique, en particulier si celle-ci est nouvelle pour lui, l'élève utilise cet élément comme une force pour s'exprimer dans un style qu'il connait encore peu.

Enfin, la pédagogie transversale est souvent une réponse aux demandes des pratiques amateures, pour deux raisons principales :

- les élèves qui se dirigent vers une pratique amateure ne recherchent pas la spécialisation dans un style précis, mais plutôt une ouverture vers un maximum de styles afin de multiplier ses possibilités d'expression et de pratiques,

- la transversalité permet des échanges privilégiés entre les musiciens des différentes esthétiques.

En permettant aux élèves d'avoir un accès le plus large possible aux différentes esthétiques, l'équipe enseignante devient alors actrice de l'action culturelle, comme nous le rappellent Jean-Charles François et Eddy Schepens dans l'Editorial de *Enseigner la musique numéro1* : « *La médiation devient la chance des enseignants musiciens, l'occasion de leur émergence comme acteurs essentiels de l'action culturelle, l'occasion de la mise en place d'une forte identité professionnelle*[38] ».

b) Projets interdisciplinaires

Les frontières disciplinaires sont nécessaires à l'école de musique, car, comme dans tout établissement, elles permettent d'en structurer l'enseignement et les cursus proposés. Chaque structure a besoin de délimitations pour caractériser les types d'enseignements qu'elle propose. Cependant, des passerelles doivent néanmoins être faites entre ces disciplines. L'enseignant ne pouvant être spécialiste de tout, il doit envisager une collaboration avec ses collègues. Cela se fait par le biais de l'interdisciplinarité.

Définition de l'interdisciplinarité

Le mot « inter » évoque la rencontre. Quant à la « discipline », elle correspond à une matière d'enseignement délimitée par la spécification d'un savoir-faire. En musique, la discipline peut être un contenu (l'analyse musicale, l'harmonie), mais également un instrument (le piano, le cor), voire une esthétique (le jazz).

Voici la définition que nous donnent J. M. Bailly et J. Schils de la l'interdisciplinarité : « *Le terme générique d'interdisciplinarité désigne toute pratique qui favorise d'une manière ou d'une autre la mise en relation entre des connaissances habituellement réparties entre différents cours*[39] ». La différenciation est donc la mise en relation de plusieurs disciplines qui concourent à un objectif commun.

---

[38] François, Jean-Charles, Schepens, Eddy, *Enseigner la musique numéro 1*, cahier de recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon, 1994-1995, p. 4.

[39] Bailly, J. M., Schils J., *Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire*, extrait de *Des chemins pour apprendre*, FNEC, journée pédagogique, Bruxelles, janvier 1988.

Comment procéder ?

L'interdisciplinarité se concrétise généralement sous la forme de projets, dans lesquels les enseignants associent leurs compétences en vue d'une réalisation commune. L'objectif doit être commun à tous.

Les enseignants cherchent un terrain commun sur lequel des échanges peuvent avoir lieu. Le dialogue est au centre de la préparation d'un projet interdisciplinaire.

L'interdisciplinarité implique donc, de la part de chaque enseignant concerné, un engagement professionnel et personnel important. Cela demande du temps et de l'énergie.

Les bénéfices de l'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité permet à l'élève de comprendre l'enseignement de manière plus globale et de faire des liens entre les différentes disciplines. Elle lui offre également une vision élargie de la musique, et non une vision restrictive de celle-ci. Le monde musical que découvre l'élève est plus complet, ce qui lui permet de faire des choix musicaux.

La diversité disciplinaire est synonyme de nouvelles perspectives pour chaque élève, ce qui en fait une des possibilités pour l'aider à bâtir son projet personnel.

Enfin, par l'implication qu'elle demande de la part des élèves, l'interdisciplinarité leur permet d'être acteurs de leurs apprentissages.

Conclusion

La différenciation pédagogique consiste donc en la variation des entrées, que ce soit par les dispositifs, par les types de pratiques ou par les esthétiques proposés.

Les possibilités sont donc multiples, mais demandent aux enseignants à la fois du temps, de l'organisation et de la disponibilité.

De la part de la structure d'enseignement, une certaine souplesse est souhaitable, notamment pour la mise en œuvre des projets et pour permettre la réorganisation des temps d'enseignement.

Avec de tels dispositifs, l'élève est toujours actif, et donc directement pris en compte dans le processus d'apprentissage. Cela permet à chacun d'aborder le savoir musical dans sa globalité.

Enfin, la différenciation s'appuie sur les caractéristiques de chaque élève. Mais cela ne suffit pas, le but devant être également d'élargir les possibilités d'apprentissage de chacun.

Conclusion

La réflexion menée dans ce mémoire m'a permis d'acquérir la certitude que la réussite de chaque élève est possible à l'école de musique. La différenciation pédagogique n'est probablement pas l'unique voie par laquelle il est possible d'accéder à cette réussite, mais semble une solution plutôt encourageante et prometteuse.

Au terme de mes recherches, j'ai compris également un élément essentiel de la différenciation : différencier, ce n'est pas délivrer un enseignement différent pour chaque élève, mais varier les types d'enseignements proposés pour que chaque élève y trouve son compte, le but étant de permettre à chacun de réussir. La différenciation se propose donc d'utiliser l'hétérogénéité comme une richesse.

Mais avoir la certitude que la réussite de tous est possible ne suffit pas. Cette affirmation doit s'accompagner d'une remise en question de la part des enseignants.

Bien que n'étant pas toujours simple à mettre en œuvre, le travail en équipe pédagogique semble être également une clef du bon fonctionnement de la mise en place de la différenciation, car comme nous l'avons vu dans la dernière partie, un des éléments de cette différenciation se trouve dans la collaboration entre les disciplines, et par conséquent entre les enseignants.

Enfin, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves ne va pas de soit, et la formation des enseignants devient alors indispensable. Pour être complète, cette formation doit comporter :

- une étude des mécanismes d'apprentissage et des variations possibles inhérentes à ceux-ci,
- une expérimentation des différents styles et esthétiques musicaux, le but n'étant pas de devenir expert de chacun de ces styles, mais de les connaître pour s'en servir lors de projets, même si ces derniers se font en collaboration avec des collègues spécialistes de l'esthétique en question,
- une sensibilisation à la pédagogie de groupe, notamment par le biais de la pédagogie de projet.

La réussite de la pédagogie différenciée dépend donc essentiellement des enseignants, de leurs souhaits, de leurs idées et de leur formation. Mais la différenciation ne doit pas être uniquement l'affaire du professeur. L'élève doit aussi être capable de comprendre de quelle manière il apprend. Il serait intéressant de réfléchir à la question suivante : comment permettre à l'élève de se saisir de cette richesse et d'être au centre du processus de différenciation ?

Bibliographie

Astolfi, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, ESF, 1992.

Astolfi, Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, 1997.

Bailly, J. M., Schils J., *Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire*, extrait de *Des chemins pour apprendre*, FNEC, journée pédagogique, Bruxelles, janvier 1988.

Bélair, Louise, *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*, ESF, 1999.

Develay, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, 1992, 6ème édition de 2004.

Develay, Michel, *Donner du sens à l'école*, ESF, 1996.

Dubois, Théodore, *L'enseignement musical*, article extrait de l'*Encyclopédie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire*, Delagrave, Paris, 1931, p. 3438.

Grandguillot, Marie-Claude, *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette-éducation.

Hennion, Antoine, Martinat, Françoise et Vignole, Jean-Pierre, *Les conservatoires et leurs élèves : rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'état*, La Documentation française, Paris, 1983.

Legrand, Louis, *Pour un collège démocratique, rapport au ministre de l'Education nationale*, La Documentation française, 1983.

Legrand, Louis, *La différenciation pédagogique*, Scarabée, 1986.

Legrand, Louis, *Les différenciations de la pédagogie*, PUF, 1995.

Legrand, Louis, *Une école pour la justice et la démocratie*, PUF, 1995.

Meirieu, Philippe, Guiraud, Marc, *L'école ou la guerre civile*, Librairie Plon, 1997.

Meirieu, Philippe, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF, 1985, 12ème édition septembre 1995.

Meirieu, Philippe, *Apprendre… oui, mais comment ?*, ESF, 1987.

Perrenoud, Philippe, *La pédagogie à l'école des différences*, ESF éditeur, 1995.

Perrenoud, Philippe, *Curriculum, le formel, le réel, le caché*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1993.

Perrenoud, Philippe, *Les cycles d'apprentissage : de nouveaux espaces-temps de formation*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.

Perrenoud, Philippe, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, 1999.

Przesmycki, Halina, *La pédagogie différenciée*, Hachette-éducation, 1991.

Reboul, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre* ?, Presses Universitaires de France, 1980, 9ème édition avril 2001.

Retours sur… La pédagogie différenciée, Supplément n°3 des Cahiers pédagogiques, octobre-novembre 1997.

Ministère de la Culture et de la Communication, *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001.

Ministère de la Culture, Direction de la musique, *Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique*, 1984.

Ministère de la Culture, Direction de la musique et de la danse, *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*, 1996.

Ministère de la Culture et de la Communication, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, *Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement de la musique dans les conservatoires*, document de travail du 07-06-2006.

Editorial de *Enseigner la musique numéro 1*, cahier de recherche du **Cefedem Rhône-Alpes** et du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon, 1994-1995.

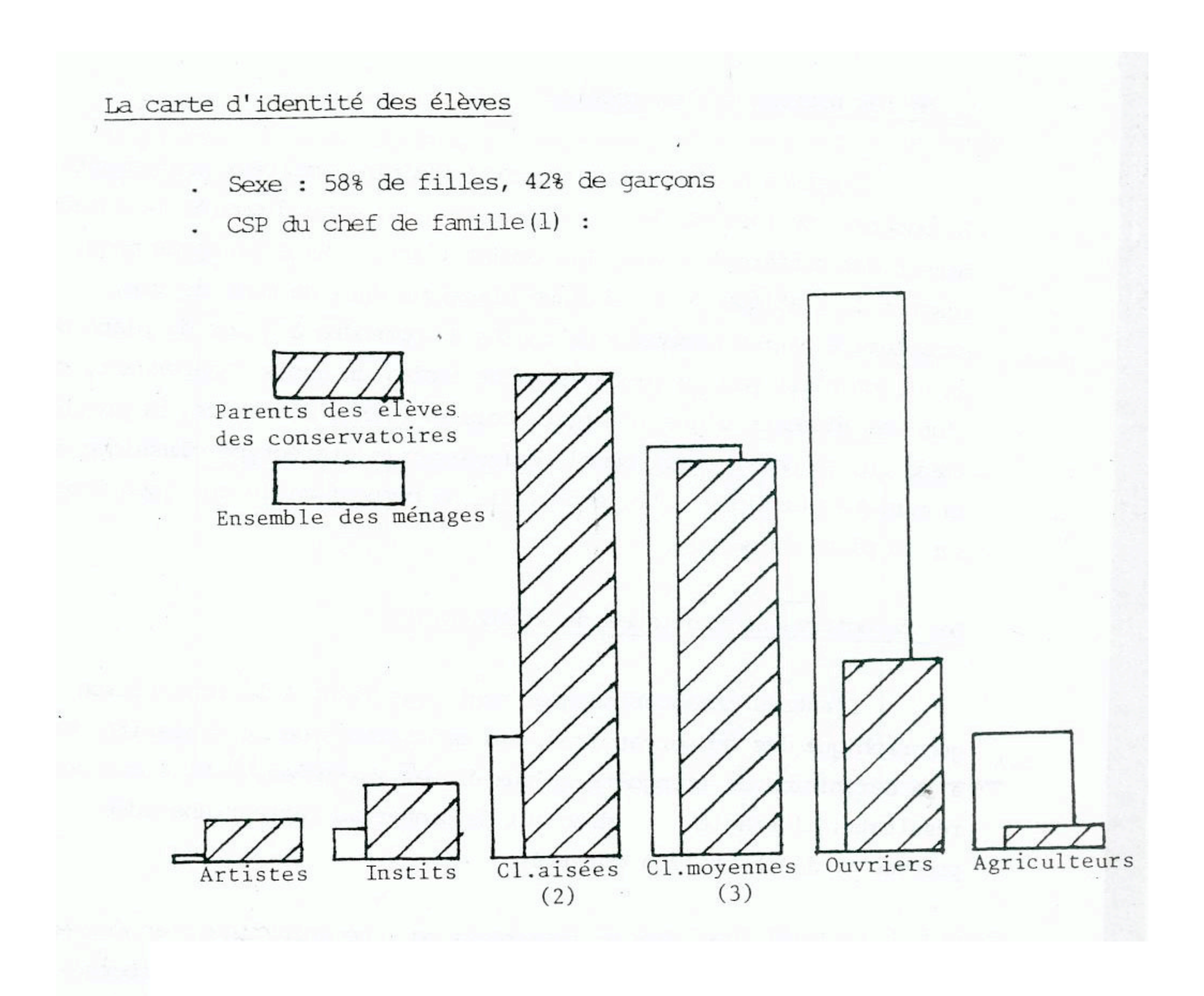
Cefedem Rhône-Alpes, *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, Actes des journées d'étude*, avril 2000 – Tome 1.

Guegan, Aude, *L'élève, l'école de musique…Quelle rencontre ?*, mémoire, Cefedem Rhône-Alpes, promotion 2003-2005.

Dravers, Christophe, *Ecoles de musiques, enjeux et évolutions. Comment repenser la place de l'élève dans la structure ?*, mémoire, Cefedem Rhône-Alpes, promotion 2000-2002.

Annexe 1

Tableau extrait du rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'état : *Les conservatoires et leurs élèves*, par Antoine Hennion, Françoise Martinat et Jean-Pierre Vignole, La Documentation française, Paris, 1983, p. 40.



La carte d'identité des élèves

. Sexe : 58% de filles, 42% de garçons

. CSP du chef de famille (1) :

(1) Catégorie socio-professionnelle du père ou, en cas de décès, divorce, etc. , celle de la mère (non réponses : 2%). Voir en annexe le détail des chiffres (p.243).

(2) i.e. professions libérales; professeurs, prof. littéraires et scientifiques; ingénieurs, cadres supérieurs.

(3) i.e. patrons de l'industrie et du commerce; techniciens, cadres moyens; employés.

Annexe 2

Avant-propos de la méthode de Georges Lambert :

« *Méthode de Flûte Traversière - Débutants* »

AVANT - PROPOS

L'expression : "jouer d'un instrument" n'est pas anodine.
La pratique de la flûte doit être, avant toute chose, un jeu, une source de plaisir.

Ce recueil est divisé en douze "parcours".
Les deux premiers sont consacrés à la découverte de la flûte et de la respiration.
Les suivants comprendront toujours une série de cinq jeux :

- Le premier sera lié à la découverte et à la pratique d'une ou plusieurs nouvelles notes.
- Le deuxième sera un jeu de lecture rapide, permettant de développer les réflexes des doigts.
- Le troisième proposera l'intégration de nouveaux rythmes.
- Le quatrième sera tantôt un jeu de composition, tantôt un jeu de mémoire auditive.
- Le cinquième permettra à chacun d'improviser et de "dialoguer" avec la flûte.

Plus on pratique régulièrement un jeu, plus on en tire de satisfaction personnelle.
Alors, jouons ... !

Georges Lambert

27041 H.L.

	Découvertes	Figures de notes et rythmes	Termes, symboles, nuances
Parcours 1 p. 4-7	L'émission du son L'attaque du son La respiration abdominale	La ronde La blanche La pause	
Parcours 2 p. 8-13	Montage de la flûte Position des doigts Le Sol médium L'accord L'expiration	La noire La mesure à 2/4	
Parcours 3 p. 14-16	Le La et le Si	Rythme :	La barre de reprise
Parcours 4 p. 16-18	Le Fa et le Mi	La mesure à 3/4 Rythme :	L'anacrouse
Parcours 5 p. 19-21	Le Do et le Ré aigus	La mesure à 4/4 La demi-pause , le soupir Rythme :	La liaison de phrasé
Parcours 6 p. 22-24	Le Ré médium	La blanche pointée Rythme :	Le DA CAPO La liaison rythmique
Parcours 7 p. 25-27	Le Do médium Le passage du grave à l'aigu Le passage du ***p*** au ***f***	Rythme :	Les nuances ***f*** et ***p***
Parcours 8 p. 28-30	Les Si, La et Sol graves	Les croches , Rythme :	Le signe de renvoi Le point Le mezzo forte ***mf***
Parcours 9 p. 31-33	La gamme de Do majeur	La noire pointée Rythme :	Mesure de 1ère et de 2ème fois
Parcours 10 p. 34-36	Le Mi aigu	Rythme :	Le crescendo Le diminuendo
Parcours 11 p. 37-39	Le Fa aigu	Rythme :	Le trait
Parcours 12 p. 40-43	Le Sol aigu	Le demi-soupir Rythme :	L'accent
Accompagnements piano p. 44-46			

Annexe 3

Avant-propos de la méthode de Pierre-Yves Artaud :

« *Pour la Flûte Traversière - Méthode élémentaire* »

AVANT - PROPOS

Un des problèmes majeurs de l'enseignement de tout instrument est sa diversification en fonction des problèmes particuliers de chaque élève. Cette méthode essaie de tenir compte le plus possible de ces données, et se propose donc plutôt d'être un outil de travail adaptable à chaque cas particulier.

A. — PRINCIPES DE BASE

① Dans les premières leçons, tout en se familiarisant avec son nouvel instrument, sa terminologie, sa technologie et certains problèmes de montage et de positionnement, l'élève apprend à respirer. Cette méthode ne fait certes qu'effleurer la question, néanmoins il me paraît primordial pendant une semaine par exemple, de donner uniquement des exercices d'inspiration-expiration, sans la flûte, et en veillant attentivement à ce qu'aucune crispation n'apparaisse et notamment que les épaules ne bougent absolument pas. Je suis cependant partisan de ne pas « bloquer » les jeunes élèves avec trop d'exigences sur cette fameuse technique de la respiration diaphragmatique.

② Tout en se familiarisant cette fois-ci avec la tenue de l'instrument qui n'est pas sans poser parfois des problèmes de maîtrise de l'espace, on apprend à produire un son avec l'embouchure seule, et sans l'aide du coup de langue (toutefois, ceci peut être modifié. Voir B, pages bleues). Tout cet apprentissage préalable est bien sûr d'une durée fort variable qui peut aller de quelques jours à plusieurs semaines. Ensuite seulement l'élève jouera flûte montée.

③ A partir d'ici, on prendra soin de partir du LA medium, qui permet pour les mains de bien tenir la flûte, et pour le son de pouvoir ensuite progresser simultanément vers le grave et l'aigu sans trop de difficultés ni d'efforts exagérés des lèvres. On a ainsi les meilleures chances d'obtenir une bonne homogénéité de son dans les trois registres.

Plusieurs cas peuvent alors se présenter. Choisissons-en trois qui donneront un aperçu de la façon dont le professeur peut alors utiliser la « méthode élémentaire » :

1

PROGRESSION TRES LENTE

(Elève très jeune
ou rencontrant trop de problèmes)

Dans ce cas, ne pas faire travailler les passages DO-RE-MI tout de suite.

Se contenter des notes entre MI et RE aigu, apprendre quelques doigtés altérés dans les leçons suivantes (les ex. en 𝅗𝅥).

Compléter avec des morceaux manuscrits ou des recueils très faciles. On reprendra le cours normal du travail plus tard.

2

PROGRESSION SATISFAISANTE MAIS PROBLEME DE SON DANS LE REGISTRE AIGU

A partir de la leçon de SOL majeur, exclure les exercices « bis » (1 b, 2 b...), travailler uniquement les autres. (En général il n'y a pas de problème jusqu'au MI ♭ aigu.)

Compléter avec des recueils style « Flûte classique ».

On reviendra sur ces exercices « bis » lorsque l'embouchure se stabilisera, le professeur sera juge du moment favorable.

3

PROGRESSION SATISFAISANTE A LA FOIS POUR LES DOIGTS ET LE SON

Travailler dans ce cas les exercices « bis » (2 b, 3 b...), inutile de s'attarder sur les autres.

Voir dans chaque leçon le morceau classique le plus adapté. Dans ce cas, il n'y a pratiquement qu'à suivre l'ordre suggéré par la méthode.

B. — PAGES BLEUES

Elles traitent de sujets qui peuvent intervenir à un moment quelconque des études (coups de langue simple, double, triple, extrêmes aigu et grave, ornements, etc...).

Elles sont disposées de façon à pouvoir intervenir utilement et logiquement dans une progression du type 3, mais chaque enseignant peut les utiliser quand bon lui semble :
— Le coup de langue simple (page 1) peut intervenir dès le son avec embouchure seule.
— Le double coup de langue dès la leçon de FA majeur (Vivaldi).
— L'extrême grave dans la leçon de RE majeur.

Mais tout ceci peut aussi intervenir seulement une fois la méthode finie : pourquoi crisper un élève sur les DO ♯ et DO ♮ graves, alors que six mois plus tard tout se fera tout seul, le souffle étant plus assuré, l'embouchure plus sûre ?

Cette nouvelle édition contient de nombreuses nouveautés:
De plus nombreux ensembles, duos, trios, quatuors. Parfois, une flûte basse est nécessaire. Si le professeur en possède une, c'est parfait, mais pourquoi ne pas en profiter pour jouer avec un élève violoncelliste?
Quelques pièces sont accompagnées au piano et peuvent être faites dans des écoles de musique avec les élèves des classes de piano.
Une grande place est ensuite réservée à la musique de notre époque qu'il est si important d'aborder dès le début des études afin qu'elle devienne familière et que les grandes œuvres du XXème siècle puissent plus tard être abordées le plus naturellement du monde.
La pédagogie de groupe et l'aspect ludique du travail sont également proposés.

Ces nouveautés se mixant harmonieusement avec l'indispensable pédagogie plus traditionnelle, j'espère offrir ainsi à mes collègues un outil adapté à notre époque: une méthode d'utilisation très libre, proposant plus qu'elle n'impose, informant au maximum et développant le goût du jeu, du travail et de la créativité.

Pierre-Yves ARTAUD

Annexe 4

Avant-propos de la méthode d'Arlette Biget et Claude-Henry Joubert :

« *Méthode de flûte - 32 leçons pour les débutants* »

AVANT-PROPOS

à l'attention des professeurs

Cette méthode s'adresse à de jeunes élèves (8 à 12 ans). Elle peut être utilisée pendant 18 mois à 2 ans. Elle est composée de huit groupes de quatre leçons. La quatrième leçon de chaque groupe est toujours une révision des acquisitions contenues dans les trois précédentes.

Les élèves peuvent commencer en même temps la flûte et le solfège dont l'étude préalable n'est pas nécessaire.

On trouvera peu de conseils concernant la posture, la respiration, la position des mains, etc. Cette méthode ne peut être utilisée qu'avec l'aide d'un professeur qui saura, dès la première leçon, transmettre comme il l'entend, ses propres principes techniques et musicaux ; comme son nom l'indique (*Hodos* : "route"), elle n'est qu'un chemin ; c'est aux élèves et à leurs professeurs de faire le voyage...

Toute la méthode peut être employée lors de cours individuels mais, également, dans le cadre d'une pédagogie de groupe. Tous les duos, trios et quatuors peuvent être joués seul (ou avec l'accompagnement du professeur). On pourra, dans tous les cas, travailler chaque partie des morceaux d'ensemble.

Les chansons populaires utilisées sont souvent ignorées des enfants. C'est la raison pour laquelle figurent les paroles. Il convient de les chanter...

Les exercices sont volontairement très courts. Ils sont toujours en relation avec les morceaux qu'ils précèdent. Il n'est pas toujours utile de les travailler tous ; trop d'exercices et de morceaux sont prévus pour chaque leçon ! Dans le cadre de la pédagogie de groupe, il sera aisé de les répartir ; de toute façon, il sera utile de revenir sur des leçons déjà travaillées. On pourra utiliser certains éléments pour de courts exercices de déchiffrage.

L'imagination des élèves est fréquemment sollicitée de façon très brève et très simple. Il ne s'agit pas, pour les auteurs, de récréation, mais d'un élément fort et fondateur de l'éducation musicale et technique d'un flûtiste.

Un grand merci à Nelly Papion et Clément Joubert, qui enseignent au conservatoire d'Orléans et qui ont, avec leurs élèves, découvert et exploré ces leçons.

A. B.
Cl.-H. J.

C06358

Abstract

Comment mettre en œuvre une pédagogie qui permette la réussite de chaque élève ?
La différenciation est un des moyens d'y parvenir.
Cela implique de réfléchir tout d'abord sur les enjeux de l'enseignement musical, puis sur les diversités, sociales et scolaires, que l'on trouve dans les publics qui fréquentent l'école de musique.
Une fois ces caractéristiques dégagées, on peut alors se pencher sur les éléments qui permettent de différencier la pédagogie à l'école de musique, qu'ils soient en rapport avec les contenus enseignés, les méthodes employées ou encore les processus utilisés.

Mots-clés

Pédagogie différenciée
Réussite
Apprentissage
Publics
Missions des enseignants